

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**

**Estudo exploratório numa Instituição do Ensino Superior em  
Portugal**

**Ivana Alves Orelli de Paiva**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização: Educação Intercultural**

**Dissertação Orientada pela  
Professora Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire  
e  
Professora Doutora Margarida Pinto Eliseu**

**2016**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**

**Estudo exploratório numa Instituição do Ensino Superior em  
Portugal**

**Ivana Alves Orelli de Paiva**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização: Educação Intercultural**

**Dissertação Orientada pela  
Professora Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire  
e  
Professora Doutora Margarida Pinto Eliseu**

**2016**

*Aos meus filhos Artur e Guilherme*

*Que são a razão da minha vida.*

*Ao meu Zé, companheiro, amigo e amor*

*Pelos momentos de apoio, amizade e compreensão.*

## **AGRADECIMENTOS**

---

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela sabedoria e força que me permitiram ultrapassar todos os obstáculos e desafios e, sobretudo, pela oportunidade de poder concluir mais uma etapa da minha vida.

Agradecer é um sentimento de reconhecer algo que foi feito por você. O presente trabalho só foi possível graças à colaboração que advém do reconhecimento próprio sobre algo que nós fizemos e ao empenho de diversas pessoas. A todas elas o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, às Professoras Doutoras Isabel Maria Pimenta Henriques Freire e Margarida Pinto Eliseu, sem as quais este trabalho não poderia ter sido realizado. Agradeço pela forma como transmitiram o conhecimento e a experiência, o espírito crítico e o incentivo por terem sempre acreditado em mim.

Agradeço ao coordenador, professores e formandas do curso de mestrado em educação especial pela receptividade, pela disponibilidade e pela colaboração fundamental na concretização das entrevistas.

Agradeço à Carla Indira e a Rodica Iachimovshi, companheiras de mestrado e com quem, ao longo destes dois anos, desenvolvi uma amizade repleta de bons momentos e recordações. Obrigada pelo apoio, pelas conversas, pelos risos e por todos os trabalhos e estudos que realizamos juntas. Obrigada por tão bons momentos!

E finalmente, o maior agradecimento é a minha família, que mesmo à distância, compreenderam e apoiaram para a realização deste sonho.

## RESUMO

---

Esta dissertação é fruto de um estudo exploratório realizado numa Instituição do Ensino Superior em Portugal, na qual se investigou a temática da inclusão no curso de Mestrado em Educação Especial.

O conceito de inclusão escolar tem sofrido mudanças significativas, especialmente, ao nível das práticas de atuação, e é relevante assegurar a dimensão do significado de inclusão. O fio condutor dessas mudanças passa também pela reestruturação da formação dos professores, de modo, a repensar as práticas inclusivas que os novos desafios exigem do movimento em prol do reconhecimento da diversidade humana, e dos novos padrões de interações entre as culturas existentes nos contextos escolares.

Partindo do pressuposto que a formação de professores de educação especial é uma questão pertinente para o processo de inclusão escolar, a realização deste estudo diz respeito à análise e compreensão da organização e desenvolvimento curricular, e ao modo como se caracteriza a formação dos futuros professores de educação especial, acerca da temática da inclusão escolar.

A questão inicial, da qual partimos, foi investigar de que maneira a formação especializada de professores de educação especial responde aos princípios da escola inclusiva. A partir desta questão principal, organizaram-se outras questões de investigação e respetivos objetivos. Com base nestes aspetos e na natureza do fenómeno em estudo, optámos por uma metodologia de investigação qualitativa, inserida num paradigma interpretativo utilizando o método científico estudo de caso.

A análise de conteúdo, aos documentos e às entrevistas realizadas a alguns professores e formandos, colocou em evidência certas fragilidades, mas também aspetos positivos como a metodologia utilizada e os instrumentos e recursos oferecidos nas aulas do curso de Mestrado em Educação Especial.

**Palavras-chave:** *Inclusão, Interculturalidade, Formação de Professores, Educação Especial, Estudo de Caso*

## ABSTRACT

---

This dissertation is the result of an exploratory study conducted at an Institution of Higher Education in Portugal, in which the issue of inclusion was investigated in the Master course in Special Education.

The concept of school inclusion has undergone significant changes, especially at the level of action practices, and it is important to ensure the dimension of the meaning of inclusion. The conducting thread of these changes also involves restructuring teacher training in order to rethink the inclusive practices that new challenges require from the movement towards the recognition of human diversity, and from new interaction patterns between the existing cultures in school contexts.

Assuming that the training of special education teachers is a relevant issue to the process of school inclusion, this study concerns the analysis and comprehension of the curricular organization and curricular development, and how it characterizes the training of future special education teachers, about the issue of school inclusion.

The initial question, from which we started, was to investigate how the specialized training of special education teachers responds to the principles of inclusive school. From this main issue, other research questions and their respective goals were organized. Based on these aspects and on the nature of the phenomenon under study, we opted for a methodology of qualitative research, inserted in an interpretative paradigm using the scientific method of case study.

The content analysis, of documents and interviews carried out with some teachers and trainees, has highlighted certain weaknesses, but also positive aspects such as the methodology used and the tools and resources offered in classes of the Master course in Special Education.

**Keywords:** *Inclusion, Interculturalism, Teacher Training, Special Education, Case Study.*

AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT .....	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE QUADROS .....	viii
ÍNDICE DE SIGLAS .....	ix
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I.....	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
CAPÍTULO 1 .....	6
INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	6
1.1 Os conceitos de inclusão e educação inclusiva.....	6
1.2 Percursos da inclusão .....	14
1.3 Portugal: um breve percurso histórico da integração à inclusão .....	18
CAPÍTULO 2 .....	25
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA E NA INCLUSÃO .....	25
2.1 Inclusão, modelos e práticas de formação de professores .....	25
A dimensão dos saberes .....	28
A dimensão das competências.....	28
A dimensão das atitudes .....	29
2.2 Inclusão e a formação de professores em Portugal.....	30
PARTE II .....	43
INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	43
CAPÍTULO 3 .....	44
ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO.....	44
3.1 A temática .....	45
3.2 Questões e objetivos do estudo.....	46
3.3 Fundamentos das opções metodológicas.....	47
Investigação qualitativa .....	48
Estudo de caso de natureza exploratória .....	50
Técnicas de recolha de dados .....	52

Entrevista .....	52
Análise documental .....	56
3.4 Técnica de tratamento de dados e análise de dados .....	57
3.5 Caracterização dos participantes em estudo .....	59
Os formandos.....	59
Os professores.....	60
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>62</b>
<b>ESTUDO DE CASO DE UM CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO</b>	
<b>ESPECIAL .....</b>	<b>62</b>
4.1 Contexto do Estudo.....	62
4.2 Análise da estrutura curricular do curso – o lugar da inclusão .....	63
4.3 Perspetivas dos professores acerca da formação e da inclusão .....	65
4.3.1 Resultados globais .....	65
4.3.2 Organização do currículo do Curso .....	69
4.3.3 Objetivos das unidades curriculares .....	72
4.3.4 Metodologia de ensino das unidades curriculares.....	77
4.3.5 Inclusão nas unidades curriculares .....	84
4.3.6 Desempenho das funções do professor de Educação Especial .....	91
4.3.7 Avaliação das Unidades Curriculares .....	98
4.4 Perspetivas das formandas acerca da formação e da inclusão .....	101
4.4.1 Resultados Globais .....	101
4.4.2 A formação especializada .....	103
4.4.3 A inclusão e as práticas .....	109
A inclusão no currículo .....	111
Tornar o contexto educativo mais inclusivo .....	114
4.5 Discussão de dados.....	116
4.5.1 As entrevistas aos professores .....	117
4.5.2 As entrevistas com as formandas.....	126
4.6 Análise final - cruzamento dos dados obtidos .....	132
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS NACIONAIS.....</b>	<b>147</b>



## ÍNDICE DE QUADROS

---

<b>Quadro 1.</b> Breve contextualização da formação de professores em Portugal. ....	33
<b>Quadro 2.</b> Caracterização dos participantes em estudo: formandos.....	60
<b>Quadro 3.</b> Caracterização dos participantes em estudo: professores .....	61
<b>Quadro 4.</b> Estrutura curricular.....	64
<b>Quadro 5.</b> Resultados globais das entrevistas realizadas aos professores.....	66
<b>Quadro 6.</b> Organização do currículo do curso .....	69
<b>Quadro 7.</b> Objetivos das unidades curriculares.....	73
<b>Quadro 8.</b> Metodologia de ensino das unidades curriculares.....	78
<b>Quadro 9.</b> Inclusão nas unidades curriculares.....	85
<b>Quadro 10.</b> Desempenho das funções do professor de Educação Especial .....	91
<b>Quadro 11.</b> Avaliação das unidades curriculares .....	98
<b>Quadro 12.</b> Resultados globais das entrevistas realizadas às formandas .....	102
<b>Quadro 13.</b> A formação especializada.....	103
<b>Quadro 14.</b> A inclusão e as práticas .....	109

## ÍNDICE DE SIGLAS

---

<b>CCPFC</b>	Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua
<b>CERCI</b>	Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas
<b>CFAP</b>	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal
<b>CIF</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DEE</b>	Divisão do Ensino Especial
<b>DGA</b>	Direção Geral de Assistência
<b>DGEB</b>	Direção Geral de Ensino Básico
<b>DGES</b>	Direção Geral de Ensino Secundário
<b>ECAE</b>	Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos
<b>ESE</b>	Escola Superior de Educação
<b>IAACF</b>	Instituto António Aurélio da Costa Ferreira
<b>IRIS</b>	Improvement Trough Research in Inclusive Schools
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PALOP</b>	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
<b>PEI</b>	Plano Educativo Individual
<b>UE</b>	União Europeia
<b>UR</b>	Unidade de Registo

A razão de ser da realização deste estudo decorre necessariamente do meu percurso pessoal e profissional como docente de educação especial. Os sentimentos que me guiam como professora de alunos com necessidades educativas especiais resultam na busca e necessidade incessantes de aprender mais sobre o tema. Falar da educação especial é falar da educação inclusiva e reconhecer que para a inclusão se concretizar é necessária a mobilização em vários setores, como no setor político, social e institucional, e principalmente entender que o papel do professor não pode ser tomado como responsabilidade única e pessoal, mas que todos fazemos parte dela.

As motivações profissionais levaram-me a questionar sobre a relação entre a formação dos professores de educação especial, aqui em Portugal, e os princípios de uma escola inclusiva. Assim, este estudo irá permitir, nos ensaios investigativos, compreender de que maneira esta formação é organizada e desejável, tanto para aqueles que a frequentam, como para aqueles que orientam o curso de especialização em educação especial. A razão da escolha desta investigação poderá contribuir também para um melhor desempenho profissional e avaliação das minhas práticas inclusivas como professora da educação especial que sou.

Na construção de uma “escola para todos” o debate e a reflexão tem provocado mudanças nas políticas educativas que começam a responder adequadamente às exigências de uma sociedade mais inclusiva, de forma a envolver e a reorganizar as escolas na procura de soluções às necessidades de todos os alunos. A inclusão escolar é aquela que assegura uma educação para todos e para tal é importante o desempenho do professor no que respeita às práticas pedagógicas e à aplicação de metodologias e estratégias que facilitem o acesso e o sucesso da aprendizagem de todos os alunos.

O conceito de inclusão escolar tem sofrido mudanças significativas, especialmente, ao nível das práticas de atuação, e é relevante assegurar a dimensão do significado de inclusão. Face à crescente presença de alunos com características culturais, pessoais e necessidades educativas especiais diversas, a escola requer reorganização para atender à esta necessidade das crianças e jovens nos contextos escolares, no mesmo sentido, passa a ter um papel decisivo no desenvolvimento e na formação de todos indivíduos,

principalmente, no reconhecimento da pluralidade e da diversidade de pessoas e de culturas, com base no respeito e na tolerância recíproca. Os fios condutores dessas mudanças passam também pela reestruturação da formação dos professores, de modo a repensar nas práticas inclusivas que os novos desafios exigem do movimento em prol do reconhecimento da diversidade humana, e dos novos padrões de interações entre as culturas preexistentes nos contextos escolares. A escola é um espaço sociocultural, em que é possível o encontro na diversidade. Torna-se necessário demonstrar que todas as crianças e jovens podem aprender em conjunto (Florian, 2003). Neste sentido, as mudanças necessárias têm vindo a ser traçadas tanto na área da educação em geral, como na área da educação especial.

Partindo do pressuposto que a formação de professores de educação especial é uma questão pertinente para o processo de inclusão escolar, a realização deste estudo diz respeito à análise e compreensão da organização e desenvolvimento curricular, e ao modo como se caracteriza a formação dos futuros professores de educação especial, acerca da temática da inclusão escolar. Pretende-se constatar de que maneira a formação especializada nos prepara para os desafios que escola inclusiva propõe, tentando apoiar-se na revisão da literatura, nos documentos nacionais e internacionais, assim como, na legislação portuguesa.

Como ponto de partida, foi delineada a seguinte questão principal:

- De que maneira responde a formação especializada de professores de educação especial aos princípios da escola inclusiva?
- Entretanto, no decorrer do estudo e através das leituras, a questão principal foi sendo desdobrada noutras questões de investigações mais específicas, a saber:
- Como se organiza o currículo do curso de especialização em educação especial?
- Que abordagens teóricas se inscrevem nos currículos de formação que se relacionam com a preparação dos professores para a inclusão?
- Quais as metodologias de formação adotadas pelos formadores de educação especial?
- De que modo é construído o conceito de inclusão no curso de especialização em educação especial?
- Como se articulam os saberes teóricos e as práticas dos formandos, nas escolas, com vista ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas?

- Que congruência se estabelece entre a formação ministrada e as necessidades dos formandos, designadamente na área da inclusão?

Para responder a estas questões, foi necessário esboçar alguns objetivos para direcionar a investigação. Os objetivos delineados neste estudo resultaram da orientação do objeto de investigação, cujo propósito foi analisar e compreender a organização curricular do curso de Mestrado em Educação Especial e de que forma é caracterizada a preparação dos futuros professores de educação especial acerca da inclusão. Tendo em conta as questões de investigação, elencaram-se os seguintes objetivos:

- Conhecer como se expressa no currículo de formação a abordagem à educação inclusiva (ao nível dos objetivos e competências, conteúdos, metodologia, avaliação);
- Compreender as perspetivas dos formadores e dos formandos acerca da formação especializada de professores de educação especial e o lugar que atribuem à educação inclusiva.

Considerando os objetivos propostos e, concomitantemente, as questões de investigação e a natureza do fenómeno em estudo, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, inserida num paradigma interpretativo que permite assim, conhecer, compreender, descrever situações, apresentar análise e interpretar os dados recolhidos na investigação. Em virtude da opção metodológica, a modalidade desta investigação foi descritiva e interpretativa, utilizando o método científico estudo de caso, de natureza exploratória, com a proposição cuidadosa e atenta das questões e dos objetivos do estudo (Yin, 2010).

No que tange à técnica de recolha de dados, realizou-se, num primeiro momento, a revisão da literatura para a compreensão do tema e, posteriormente, a realização do enquadramento teórico. Em seguida, na coleta de dados, foi utilizada como instrumento, a entrevista semiestruturada com objetivo de obter o máximo de informações necessária dos intervenientes. Foram recolhidas também informações das análises documentais nas transcrições das entrevistas e da análise documental do currículo do curso.

Assim, o trabalho de investigação foi um conjunto de tarefas do investigador que consistiu em interpretar os dados recolhidos a partir dos significados que os sujeitos entrevistados lhes forneceram. Neste sentido, julgou-se pertinente conhecer e compreender os pontos de vista dos entrevistados e proceder, a posteriori, à interpretação

dos dados. “O objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p.67).

Quanto à estrutura do trabalho, para além da parte introdutória e da conclusão, encontra-se organizado em duas partes: a primeira parte denomina o enquadramento teórico que abrange o primeiro e o segundo capítulo e a segunda parte denomina, ao estudo empírico, que compreende o terceiro e o quarto capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “Inclusão e Educação Inclusiva” vai delinear as bases conceituais e as trajetórias da inclusão e da educação inclusiva nas mais variadas concetualizações, e ainda, traçar um breve percurso histórico da inclusão em Portugal, incluindo o processo de integração escolar à inclusão.

O segundo capítulo intitulado “Formação de Professores para e na Inclusão” vai discorrer os modelos e práticas de formação de professores em Portugal, onde apresentam os desafios que a escola inclusiva coloca aos profissionais de educação em promover as práticas inclusivas.

O terceiro capítulo, intitulado “Enquadramento do Estudo Empírico”, vai projetar toda a caracterização da temática, as questões de investigação, os objetivos do estudo, a fundamentação das opções metodológicas e as técnicas utilizadas para o tratamento e a análise dos dados obtidos na investigação.

O quarto capítulo, intitulado “Estudo de caso de um curso de Mestrado em Educação Especial”, vai incluir a contextualização do objeto de estudo, a análise da estrutura curricular do curso, as perspetivas dos professores e formandos acerca da formação e da inclusão, os resultados globais das entrevistas, a discussão e a análise final dos resultados da investigação.

Por último, de referir ainda como parte integrante deste trabalho, as referências bibliográficas de apoio, as referências legislativas nacionais e os anexos.

# PARTE I

---

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

# CAPÍTULO 1

---

## INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*“Aprender para incluir e incluir para aprender”.*

**Isabel Sanches**

Este capítulo está organizado em três subcapítulos enquadrados na temática dos conceitos de inclusão e de educação inclusiva, tendo como objetivo instruir o leitor na história e percurso da inclusão a nível geral e em Portugal, ao mesmo tempo que aponta alguns documentos de política educativa nacional e internacional.

### **1.1 Os conceitos de inclusão e educação inclusiva**

O conceito de inclusão e educação inclusiva, neste trabalho, vai para além do significado que os autores lhes atribuíram, traduzindo-se no acolhimento e bem-estar. Mas qual é o significado de incluir? Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (Tavares & Coelho, 2002), este termo significa “colocar para dentro ou fazer com que faça parte de”, “abranger”. O significado da palavra “incluir” é o grande desafio para a educação. “Fazer com que faça parte de” é, sem dúvida, uma máxima para que se possa disponibilizar a todos as condições de desenvolvimento, de realização pessoal e de sucesso escolar.

O tema “inclusão” é sem dúvida uma discussão que descerra caminho para um longo diálogo no âmbito da educação. Com o passar dos anos, inúmeras mudanças foram introduzidas, mas que ainda é preciso construir possíveis formas de “incluir” alunos ignorados pelo sistema educativo. As sucessivas e frequentes mudanças nos sistemas educativos provocaram dúvidas no conceito de inclusão. Para César (2012) “falta-nos ainda percorrer um longo caminho até conseguirmos que as escolas contribuam para a inclusão escolar e social, e não para formas subtis de segregação e exclusão” (p.74). Assim, pretende-se discorrer neste trabalho de investigação, os vários conceitos de



inclusão, sobretudo, a valência de inclusão nos contextos escolares. Segundo Gonzáles (2003), o espaço escolar pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e qualidade aos que lá estão. Para este autor, “trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão” (Gonzáles, 2003, p.58).

Foram muitas as definições para inclusão e para a educação inclusiva, algumas aplicadas no sentido dos direitos humanos, pautadas nos valores como a igualdade e a equidade para todas as pessoas (ONU, 1948), outras no sentido de diversidade, em manter o equilíbrio do pluralismo cultural nos ambientes educativos (Rego, Moledo, Balerdi, Vallejos, Sierra & Román, 2007), outras ainda no sentido de acolhimento, de oferecer as mesmas oportunidades para todos (Gonzáles, 2003) mais algumas no sentido da interação humana, uma maneira de lidar com as diferenças (Florian, 2003). Assim, muitos conceitos de inclusão foram propostos. Mas o debate em torno do significado de inclusão ainda existe. Florian (2003) diz que ainda está por surgir uma definição verdadeiramente satisfatória porque nenhuma das definições propostas se impôs nesse campo.

Com objetivo de ajudar as escolas a encontrar formas de educar com sucesso todos os alunos, a Declaração de Salamanca<sup>1</sup> propõe o desafio de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem e aquelas que apresentam graves incapacidades. Para além de serem capazes de proporcionar educação de qualidade, as escolas terão que desenvolver e aplicar mudanças nas “atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas” (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948) assegura que a educação é um direito fundamental de todos e ainda deve “promover compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais, e deve promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (Artigo 26). Neste sentido, conscientes da importância para o progresso e o bem-estar das populações, a educação tem um importante papel na integração entre os povos, e é ainda, o elemento essencial para o sucesso da inclusão no mundo, promovendo e protegendo a identidade e criando pessoas autónomas capazes de defender os direitos num mundo globalizado (Rego et al., 2007). Entende-se que os direitos humanos proclamados na

---

<sup>1</sup> Conferência Internacional realizada na cidade de Salamanca em Espanha.

Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), no campo da educação, promovem uma educação voltada à cidadania, tendo em vista, o direito de viver em sociedades equitativas e inclusivas. Sendo assim, os espaços escolares devem promover a igualdade de oportunidades entre os alunos e desenvolver as suas capacidades e desenvolvimento de integração social e educativa.

Sobre o que é inclusão, Wilson (2000), citada por Sanches (2011), explica que “inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia” (p.37). Sob esse prisma, a autora observa que esse conceito seria a melhor definição, mas não é colocado em prática (Sanches, 2011). Diz ainda, que a escola está longe de cumprir estas prerrogativas, pois devem proporcionar meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva para proporcionar a educação para todos.

É relevante assegurar a dimensão do significado de inclusão, pois este, procura atribuir a condição do direito a todos cidadãos, o acesso e a participação sem discriminação em todos os níveis da sociedade. Para alguns autores, este conceito tem sido usado de forma banalizada, sem produzir o efeito que seria esperado. A escola inclusiva sendo uma escola para todos, “defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas” (Beyer, 2009, p.73). Além das mencionadas, a escola ainda propõe estímulos para aprendizagens recíprocas e busca uma pedagogia que desperta a convivência frente às diferenças dos alunos. Beyer (2009) problematiza a definição de inclusão sob o ponto de vista semântico, de acordo com o significado de incluir que “provoca desconsideração das diferenças” (p.74), ou seja, numa relação de pertença, as crianças renunciam à sua maneira de pensar e de aprender, para se sentirem “parte de”, ainda por meio de um currículo rígido e hegemônico sujeitando-se à aprendizagem conforme a maioria. A questão não são as crianças renunciarem à sua maneira de pensar e de aprender, pois cabe ao educador proceder de forma a ir ao encontro das necessidades educativas de cada criança para a fazer passar a outros patamares de pensamento de agir e interagir. Para Sanches (2011), numa escola inclusiva a heterogeneidade não é um problema, mas um desafio à criatividade dos educadores, gerando mudanças de mentalidades, de políticas e principalmente de práticas educativas.

É importante ter cuidado na aplicabilidade do termo “inclusão” tendo em conta o significado, dado existirem diversas interpretações e várias controvérsias. Para alguns

investigadores e educadores, a inclusão é para todos os alunos com necessidades educativas especiais, nas classes regulares, para outros, no entanto, a inclusão nas classes regulares, não seria para todos, apenas para alguns, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Diante da retórica à volta do termo, torna-se necessário proteger os direitos desses alunos, respeitando as características individuais, as capacidades e as suas necessidades específicas, proporcionando, sempre que possível, os serviços educativos adequados (Correia, 2003). Portanto, a inclusão escolar é para todos os alunos nos sistemas educativos desde que seja com qualidade, assumindo formas de proporcionar meios eficazes para combater a desigualdade e as atitudes discriminatórias. A inclusão procura o caminho da escola inclusiva, ou seja, a harmonia e o acesso de todos, “independentemente de seu talento, deficiência, origem, origem sócio económica ou origem cultural, em todas as escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999, p.21).

Em linhas gerais, o conceito de inclusão para vários autores e investigadores na área da educação, associa que o espaço escolar é determinante para inclusão, assumem, que a inclusão social não pode ser desagregada da inclusão escolar, pois não é possível conceber uma educação inclusiva se não há uma sociedade inclusiva. Os debates em torno dos conceitos de inclusão consideram que os valores, práticas de respeito pela individualidade, convívio mútuo e autonomia são julgados essencialmente para uma sociedade mais equitativa. A escola é um dos espaços mais favoráveis para proporcionar a inclusão, na premissa de desenvolver princípios de interação entre os alunos, o compromisso de acolher todos e a igualdade de oportunidade para todos, são meios mais eficazes de combater à exclusão. Para Gonzáles (2003), a inclusão supõe um compromisso comum com os objetivos da educação, uma responsabilidade no seio da sociedade atual.

O termo inclusão refere-se a uma filosofia de educação que promove a educação de todos os alunos dentro da escola regular (Ainscow & Ferreira, 2003). Na visão desses autores, a inclusão não se refere apenas ao apoio à pessoa com deficiência separadamente, mas sugere que, “todos que estão comprometidos com a igualdade social e a inclusão de todos os grupos vulneráveis no sistema educacional devem urgentemente rever suas concepções e referências teóricas sobre o que hoje é denominado de educação inclusiva” (p.114). Na mesma linha, Bloemers (2003) realça a necessidade do cuidado de transmitir

para a prática o conceito e a ideia de inclusão, pois há problemas, distorções e reduções conceituais, e afirma que “necessitamos de olhar mais atentamente para esse tema para evitar uma diluição, concepções erradas e um uso inflacionado e irrefletido do termo inclusão” (p.220). É essencial repensar que a inclusão “é uma necessidade humanitária para o sucesso social de todas as crianças e não só para as crianças com deficiência, incluindo migrantes, alunos provenientes de outras culturas e outros grupos sociais marginalizados” (Bloemers, 2003, p.220). Neste sentido a educação inclusiva integra também ao conceito de educação intercultural, validando uma educação para todos, justificando a necessidade de as pessoas conviverem com as diferenças dos seus semelhantes, diferenças estas, que se entrelaçam com o conceito de inclusão que, por vezes, ao ser mencionado ou colocado em debate é identificado somente no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência.

O conceito de inclusão e educação inclusiva está ligado à ideia de diversidade. Os autores Rego et al. (2007) designam que a diversidade cultural sugere novas teorias no campo educacional e medidas de reflexão e ação. A atenção educacional para a diversidade cultural é decorrente da reorganização e do equilíbrio entre o desenvolvimento do pluralismo cultural na escola e a igualdade de oportunidades. Assim, a diversidade é cada vez mais evidente no campo educativo, a escola deve seguir um modelo de educação inclusiva e centrar-se na busca de respostas à diferença e à diversidade de todos os seus membros. Mais ainda, Rego et al., (2007) revelam que não se trata apenas de igualdade de oportunidades de acesso à educação, mas “avançar a maior equalização dos resultados finais e o pleno desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo, para eliminar o fracasso escolar, o abandono e a marginalização” (p.452). Para isso, é importante que os educadores e as organizações educativas encontrem estratégias e promovam valores, atitudes e procedimentos que convertem o interculturalismo em situação de aprendizagem. De acordo com o prefixo da palavra interculturalismo, “inter” significa “entre vários”. A expressão concede algumas pistas para discernir quais podem ser os valores e princípios, portanto a educação pode promover “valores de partilha, intercomunicação e interação entre pessoas e as redes de significados que dão sentido às suas vidas a partir da educação intercultural” (Rego et al., 2007, p.460).

O convívio entre culturas permite que cada indivíduo aprenda, viva e participe com as novas experiências transferindo o conhecimento mutuamente, ou seja, o importante na convivência humana é a construção das relações de partilha, reconhecendo as diferenças

e o direito de igualdade. Para as autoras Aghdassil e Freire (2014, p.78) “a educação intercultural visa a aprendizagem da igualdade pela reciprocidade” e considera “a heterogeneidade como um desafio à convivialidade e ao desenvolvimento das sociedades”. O objetivo da educação intercultural é promover esses valores e ir ao encontro e reconhecimento do outro.

As preocupações da diversidade nos contextos escolares são em alcançar a igualdade de oportunidades para todos os alunos e a atenção aos grupos com línguas minoritárias, filhos de imigrantes, alunos com necessidades educativas especiais. As questões a essas diferenças manifestam a eliminação, a discriminação, a segregação, a exclusão, a marginalização e o fracasso escolar. Tudo isso requer reconstrução. Segundo Peres (2005) é possível construir uma escola diferente, na qual “o ensino e a educação valorizem o pluralismo cultural e lutem pela justiça social, reorganizando o currículo escolar, de forma a pôr em evidência o respeito pela pessoa humana com base na diversidade” (p.126). Assim, a educação inclusiva procura promover uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento global de todos os alunos (Correia, 2001).

Mesmo que o conceito de diversidade e inclusão estejam diante de vários dilemas, no que repercute aos caminhos da cultura e da educação, Rodrigues (2003) afirma que a escola inclusiva possui a capacidade de assegurar a mobilidade social, o direito e a igualdade a todos os alunos, não só aos grupos de alunos com deficiência, mas também aqueles que estão à margem da sociedade e que são grupos vulneráveis vivendo em desvantagem social. O movimento de inclusão educacional caracteriza-se por oferecer oportunidades educacionais para todos. Embora a desigualdade ainda permaneça, é necessário continuar a percorrer este longo caminho que é a adaptação do sistema regular de ensino “à sua capacidade de responder a todos os estudantes, e, claro, com a participação daqueles que detém o poder político, económico e social” (Rodrigues, 2003, p. 106).

A educação compreendida como política social institui as escolas como espaço de construção coletiva de projeto de existência para a pessoa, locais onde se promovem competências individuais para os “princípios de felicidade e bem-estar e potenciadora da expressão múltipla das culturas de pertença de cada um” (Sarmiento, 2003, p.82). Ainda como política social, a escola é um espaço para reconhecer a pluralidade cultural, a integração das diferenças e a diversidade cultural, ou seja, um espaço para a inclusão.

O desafio da inclusão é legitimar as necessidades que existem nas sociedades que se encontram sobre forma de exclusão. Isso implica que não é só na comunidade institucional chamada “escola” que nos deparamos com a exclusão, mas também noutros setores da sociedade. O significado do termo “exclusão social” passa pelo processo de privação do acesso aos direitos sociais como um todo – direitos políticos, direitos à saúde, ao emprego e à educação, por exemplo (Betoni, 2016). Existe uma necessidade de entender que a exclusão social é parte dos problemas nas sociedades que escoam de atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação aos indivíduos vulneráveis. Este problema decorre também de fatores culturais, possivelmente a dimensão mais complicada da complexa inclusão social das minorias étnico-culturais. Costa (2002) argumenta que o verdadeiro desafio cultural:

Parece estar na escola entre uma sociedade multicultural – em que as diferenças culturais convivem no mútuo respeito e na solidariedade – e uma sociedade intercultural, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interactivam umas nas outras, através do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria (p. 75).

A diferença entre culturas é reconhecer que não existe divisão, antes pelo contrário, o encontro entre culturas enriquece-nos, ao passo que a unificação empobrece (Costa, 2002). Como o tema “inclusão” está em constante debate, a exclusão passa por diversos discursos políticos e organizações nos esforços em campanha para sua eliminação e criação de diversos projetos: o combate à pobreza, à exclusão escolar, à exclusão na justiça e na saúde. Em suma, contra a exclusão social vista como um todo. É de notar que a exclusão segrega as classes e as conduzem a fatores culturais ameaçadores.

Sendo a escola o espaço entre culturas, ao longo da história foi-se organizando “com base na “indiferença às diferenças” criada numa lógica que, recusando a valorização dos contextos socioculturais dos seus alunos, acabou por adotar valores meritocráticos” (Rodrigues, 2003, p.91). O olhar à inclusão reflete sobre a exclusão. Ainda que seja necessário valorizar a diferença e reconhecer a diversidade, a escola tem que acabar com o preconceito e os valores de uma escola tradicional cheia de “aluno-padrão estandardizado com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução” (Rodrigues, 2003, p.99). Trata-se, assim, necessário reconhecer, dentro das escolas uma organização de aprendizagem, visando valores de sustentabilidade, qualidade, participação e autonomia para todos os seus alunos.

Nesse sentido, Rodrigues (2001) leva à discussão algumas contradições que no decorrer da implantação do modelo de escola inclusiva se tornaram evidentes. A criação da terminologia de alunos com necessidades educativas “normais” e os alunos com necessidades educativas “especiais” gerou uma situação de desigualdade: os alunos identificados com deficiência desfrutavam do direito a um atendimento personalizado, enquanto os demais que não tinham uma identificação com deficiência (aqueles que encontram-se com dificuldades de aprendizagem, problemas com comportamento, insucesso escolar, oriundos de minorias étnicas, etc.), ficavam à margem, esquecidos e excluídos (Rodrigues, 2001).

Em síntese, as definições de inclusão referidas neste trabalho designaram a visão geral nos diversos aspetos da literatura e as percepções de alguns autores que contribuíram para o seu significado. Para falar em inclusão foi necessário repensar sobre os vários significados que lhe foram atribuídos e compreender a complexidade e amplitude que envolve a temática. O diálogo sobre o tema provocou discussão no âmbito da educação, revelando o processo de inclusão de todos os alunos nos contextos educativos e cumprindo o papel fundamental em oferecer oportunidades e qualidade a todos que lá estão. O espaço escolar deve encontrar formas de educar para o sucesso de todos e desenvolver cidadãos com competências que lhes permitam a participação na sociedade, exercendo o direito à cidadania através de uma educação de qualidade. Nesse sentido, fez-se reconhecer que a inclusão também se aplica no sentido dos direitos humanos, pautada nos valores de igualdade e equidade para todas as pessoas. Outras definições no sentido de diversidade foram surgindo para manter o equilíbrio do pluralismo cultural nos ambientes educativos. Para além disto foi necessário articular diferentes contributos de documentos nacionais e internacionais procurando reconhecer os conceitos de inclusão.



## 1.2 Percursos da inclusão

A década dos anos 80 foi marcada pelos primeiros movimentos de inclusão nos Estados Unidos. Muitos alunos com deficiência foram integrados em classes regulares em pelo menos um turno. As mudanças começaram a aparecer nas instituições escolares segregadoras e, assim, as escolas especiais e as classes especiais esbarraram-se em posições problemáticas (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999). Diante deste cenário, um pouco mais tarde, os Estados Unidos lançam, em 1986, a Iniciativa de Educação Regular (REI - *Regular Education Initiative*), documento proposto por Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento dos E.U.A, intensificando a atenção de educar os alunos com deficiência no ensino regular. O sentido era o de acabar com a segregação e a institucionalização nas escolas especiais com objetivo de “fundir educação especial e educação regular, desenvolvendo maneiras de atender alunos portadores de deficiência em classes regulares, encorajando os programas de educação especial a desenvolver uma parceria com a educação regular” (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999, p. 40).

Já nos anos 90, as associações de profissionais em educação nos Estados Unidos classificaram como importante o movimento de inclusão com a reforma geral da educação, recorrendo à reestruturação da escola para todos os alunos (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999). Nos anos 90 foram grandes os acontecimentos na área da educação inclusiva, tomada por várias direções e por um conjunto de decisões e medidas a nível internacional. Documentos e publicações, conferências mundiais tiveram importância na introdução progressiva de políticas favoráveis à sua implementação. A escola deparou-se com mudanças significativas ao nível da promoção da inclusão para todos os alunos. A educação inclusiva revela a importância de assegurar os princípios dos direitos humanos, para além, de expressar uma nova concepção de escola.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 1990) realizada em Jomtien, anuncia ao mundo a realidade de um quadro sombrio de problemas: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência económicas, o rápido crescimento da população, as diferenças económicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência, a degradação do meio-ambiente. Todos esses



problemas impedem os esforços no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem<sup>2</sup>, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. Contudo, foi nesse contexto, que o movimento em direção à inclusão nasceu e cresceu com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de sistemas educacionais e de criar escolas que possam responder a todas as crianças e combater a exclusão (Ainscow & Ferreira, 2003). Deste modo, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) reafirma que a educação é um direito de todos, independentemente das diferenças individuais.

Em 1993, as Nações Unidas elaboram as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e convidam todos os países, e, principalmente aos que dela fazem parte como membros, a definir políticas que visem a realização de igualdade de oportunidade para as pessoas com deficiências. E ainda, para além destas, convida ainda a reconhecer o princípio da igualdade de oportunidade de ensino em ambientes integrados. “A educação das pessoas com deficiências deve constituir parte integrante do planeamento de sistema de ensino a nível nacional, da elaboração de planos curriculares e da organização escolar” (ONU, 1993, p.25).

Diante da vontade da construção de uma escola realmente inclusiva, de universalizar o acesso a todos, de promover a equidade e combater a exclusão nos contextos educativos, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO, na cidade de Salamanca-Espanha em 1994, intitula o documento Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais. O enquadramento da ação foi inspirado principalmente nas Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. A Declaração de Salamanca vem reafirmar o direito à educação de todos os indivíduos, já mencionada na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Baseada na premissa da igualdade de oportunidade, sustenta e estabelece os princípios fundamentais da escola inclusiva. Neste sentido, o princípio orientador deste documento consiste:

---

<sup>2</sup> “Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) das quais são necessários para os seres humanos sobreviverem, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (UNESCO, 1990, artigo 1º).

Afirmar que as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

Passaram-se mais de vinte anos da Declaração de Salamanca, e, ainda é preciso compreender os caminhos para construção de sociedades mais inclusivas. A resposta às necessidades de todas as crianças em ambientes educativos e a reorganização das escolas não assumiu totalmente o que a Declaração de Salamanca definiu como princípio de inclusão, nomeadamente no item 7: “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, p.11). Embora os movimentos de inclusão nas últimas décadas tenham ganho especial relevância em pesquisas e investigações nas áreas sociais e nas áreas educacionais, ainda assim, se presenciam práticas de discriminação e exclusão nos espaços escolares.

Morgado (2014) esclarece que a Declaração de Salamanca trouxe algumas melhorias para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais nomeadamente o respeito e uma visão de educação inclusiva, mas passou a ser incorporada nos discursos políticos como “modismo ou opção científica” (para. 1). No entanto, Morgado (2014) interroga-se, “a Declaração de Salamanca 20 anos depois é motivo de comemorar ou reafirmar?” Para o autor, os sistemas educativos parecem estar “numa deriva de “*normalização*” de que todos os alunos devem aprender tudo ao mesmo tempo, as metas curriculares assim o determinam, sem intenção ou capacidade de acomodar a diversidade, a característica mais óbvia de qualquer grupo de alunos” (para.4). Os modelos de avaliações são contributos para a exclusão, sobretudo para os alunos com deficiência e com maiores dificuldades de aprendizagem.

Para Rodrigues (2014), “Salamanca aqui está. Vinte anos depois a dizer, proclamar e a apontar o caminho que é preciso fazer e trilhar para construírem sociedades abertas e solidárias” (p.6). Contudo, a Declaração de Salamanca merece especial referência como marco importante para evolução dos sistemas educativos, especialmente no que concerne à resposta educativa às crianças ou jovens com necessidades educativas especiais, assim

como aos avanços de organizações escolares inclusivas na tentativa de promover o acolhimento e qualidade de ensino a todos os alunos. É também necessário mencionar que as práticas escolares promovidas nem sempre são mudanças necessárias à efetivação desses ideais. Leite (2011) adverte que é preciso dar respostas à efetiva aprendizagem destes alunos e garantir que “a escola inclusiva não é apenas onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem, para isso, é necessário encontrar as respostas curriculares para aprendizagem de todos: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar” (p.6). A flexibilidade curricular é um meio de garantir o acesso ao currículo comum numa população escolar que tem como principal característica a diversidade. Todo esse movimento a favor da inclusão passou a apostar numa pedagogia centrada na criança, e esse é ainda o grande desafio proposto pela Declaração de Salamanca.

No ano de 2000, o Fórum Mundial de Educação<sup>3</sup>, em Dakar, renova as ações e ratifica os compromissos do Congresso Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). Os países participantes comprometem-se a formular políticas educacionais de inclusão dando lugar à definição de metas e prioridades às populações excluídas. Para os autores Ainscow e Ferreira (2003) o documento de Dakar refere-se a uma amplitude da vulnerabilidade humana e, conseqüentemente, a riscos de exclusão educacional e social.

Embora Dakar reconheça e enfatize a educação das crianças com “necessidades especiais de aprendizagem” – sem rotulá-las como “deficientes” – esta diretriz adota uma visão abrangente de necessidades especiais como sendo as necessidades de QUALQUER criança que vive em desvantagem social e económica, que as impedem de ter acesso à educação (exclusão) e ao currículo (fracasso académico) (Ainscow & Ferreira, 2003, p.108).

Em 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelas Nações Unidas, realçou a necessidade dos Estados membros se comprometerem a implementar um sistema de educação inclusivo. O objetivo desta Convenção foi o de “promover, proteger e assegurar o gozo pleno e igual de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006, artigo 1º).

---

<sup>3</sup> “Neste Fórum, foi acordado que todas as pessoas têm o direito de beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser, uma educação que tenha como objetivo principal o desenvolvimento dos seus talentos, das suas capacidades e da sua personalidade, tendo em vista a melhoria da sua vida” (Silva, 2009; UNESCO, 2000).

Diante dos percursos da inclusão convencionados no ideário de combater a exclusão e a desigualdade social para promoção de todos os alunos numa política de acesso e sucesso, a escola foi-se concebendo “mais como uma estrutura de legitimação e de seleção do que uma estrutura de desenvolvimento e equidade” (Rodrigues, 2007a, p.9). É, portanto, necessário que cada escola seja capaz de analisar e de repensar suas práticas curriculares, os modelos de avaliação e as formas de interação na sala de aula, permitindo assim uma análise aprofundada dos contextos e a definição de prioridades de desenvolvimento para que não seja imbuída numa lógica de exclusão.

Em síntese, os percursos da inclusão foram conferidos por movimentos que iniciaram na década dos anos 80 recorrendo principalmente à reestruturação das escolas como mudança a fim de promover a inclusão de todos os alunos. De lá para cá, foram grandes acontecimentos levando a publicações importantes de documentos e realizações de conferências mundiais a nível nacional e internacional para a implementação de políticas para assegurar a inclusão escolar. O momento marcante foi a Declaração de Salamanca (1994), que definiu como princípio fundamental da escola inclusiva que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

### **1.3 Portugal: um breve percurso histórico da integração à inclusão**

A questão da inclusão nos sistemas educativos pressupõe percorrer um longo diálogo no âmbito da educação, tal como já foi referido. Todas as narrativas históricas foram guiadas, desde da política de integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais-NEE até ao paradigma de inclusão. Este trajeto não foi diferente em Portugal. Como aconteceu na evolução da educação especial numa dimensão internacional, a realidade portuguesa desenvolveu-se de forma similar, embora apresentasse um atraso temporal marcante (Lima-Rodrigues, 2007).

O movimento de integração iniciou-se na Dinamarca, nos finais da década de cinquenta do século XX, quando começou a ser questionada a situação dos deficientes fora do sistema regular de ensino. Com esta questão, o conceito de “normalização” foi incluído na legislação. Entendia-se que um deficiente mental pode desenvolver um tipo

de vida tão normal quanto possível (Sanches, 2011 cita Bank-Mikkelsen). O conceito de “normalização” ocorreu também na Suécia, no ano de 1969, embora de forma mais abrangente, considerando as pessoas com deficiências adaptadas na vida diária do “subnormal” (Silva, 2009 citado Jiménez). A ideia partiu de que todos os deficientes teriam o direito de viver uma vida comum ou “normal” na sua cultura, ter o direito de participar em todas as atividades sociais e serem aceites de acordo com a sua especificidade própria. Desta forma, os contextos educativos passaram a substituir as práticas segregadoras por práticas integradoras, iniciando o movimento de integração escolar que decorreu da aplicação do princípio de “normalização”, que foi estendido por toda a Europa, nos anos 50 e 60, e na América do Norte a partir dos anos 70 (Sanches, 2011; Eliseu, 2012; Silva, 2009). O processo de integração no sistema regular de ensino teve como objetivo o de “normalizar” os alunos com deficiência no campo físico, funcional e social, prevendo a proximidade física, a interação, a assimilação e a aceitação (Silva, 2009).

Por influência dos movimentos de integração escolar na Europa, no início dos anos 70, Portugal estabeleceu um acordo com a Suécia com intuito de receber nas escolas regulares as crianças e jovens com problemas sensoriais e motores, denominados deficientes visuais, auditivos e motores, apoiados por professores formados para desempenhar essa função. Sanches (2011, p.62) assinala que “para muitos destes jovens foi o primeiro contato com o mundo educativo e a primeira oportunidade de estar com seus pares”.

Ainda nos anos 70, o Ministério da Educação de Portugal passa a assumir, gradualmente, o setor da educação especial, já que muitos desses alunos estavam em instituições sob a responsabilidade da Segurança Social que os acolhia e providenciava educação. Como primeira medida, o Ministério da Educação criou as equipas de ensino especial cujo objetivo era promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiências sensoriais ou motoras. Mais tarde, esses apoios foram estendidos também as crianças com deficiência mental nas escolas regulares.

No final dos anos 70, tanto a lei federal do Estados Unidos “*Public Law-The Education for all Handicapped Children Act*” de 1975 como o relatório *Warnock Report* de 1978, realizado na Inglaterra, viriam a “ter influências ao nível dos conceitos e práticas educativas que marcaram as últimas décadas do século XX, influenciando, também, decisivamente a educação especial” em Portugal (Eliseu, 2012, p.35).

Diante este panorama, a política educacional portuguesa começa a sofrer alterações no sentido de reforçar o papel da escola e do professor do ensino regular. Capucha & Nogueira (2014) referem que os documentos acima citados foram estruturantes e decisivos para os princípios inovadores de integração social e escolar de crianças e jovens com deficiência, até então, como: i) a importância do papel e da participação dos pais na educação dos filhos; ii) a necessidade de um plano individual de ensino para cada criança; iii) a educação das crianças com NEE efetivada sempre que possível em ambiente não segregado e numa perspetiva de integração escolar; iv) a garantia de universalidade de acesso à educação especial pública e gratuita. Os autores mencionam que em Portugal, a década de 70 foi um marco com a revolução do 25 de abril de 1974. Com a implantação do Estado de Direito, “a liberdade e a democracia no país, passaria a ser regida pela Constituição da República, publicada em 1976, incluindo a área da educação especial” (Capucha & Nogueira, 2014, p.508). Não deixando de referir que a Constituição de 1976<sup>4</sup> consagrou o princípio da igualdade de oportunidade e, pela primeira vez, foi possível falar dos direitos das pessoas com deficiência em Portugal. Com o início do sistema democrático em Portugal na década de 70, surgem paralelamente ao movimento integrativo as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI), constituídas a partir da parceria entre os pais e os técnicos, que vão assumir um papel relevante no âmbito da educação especial, (para além do apoio pedagógico) e vão proporcionar cuidados médico-reabilitativos especializados às crianças e jovens com deficiência mental. Outras associações de carácter público e privado foram surgindo com objetivo de desenvolver respostas socioeducativas na área da deficiência. Para além do apoio socioeducativo, muitas delas ofereciam formação profissional, lares residenciais, intervenção precoce, valências ocupacionais para pessoas com deficiência mental profunda e formas de apoio às famílias. Verifica-se, assim, a existência de dois serviços de educação especial; de um lado as associações, onde prevaleciam o atendimento das pessoas com deficiência num carácter pedagógico e reabilitativo desenvolvendo programas de segregação; do outro, as associações que desenvolviam programas socioeducativos e apoiavam a integração de alunos NEE no sistema de ensino.

Os autores Sanches (2011), Rodrigues-Lima (2007) e Capucha & Nogueira (2014), identificaram alguns entraves à política de integração dos alunos com NEE nos sistemas

---

<sup>4</sup> “O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar” (Constituição da República Portuguesa, 1976, Artigo 74º)

de ensino regular em Portugal. Afinal, os serviços paralelos existentes, a ausência de uma política clara quanto ao atendimento dos alunos NEE, a falta de recursos e os investimentos, foram as dificuldades encontradas na tentativa de superação e atenuação dos problemas com que os alunos e os professores da educação especial se depararam, que ocorre desde as normas já instituídas nas escolas, como os programas inflexíveis e a recetividade no contexto escolar, até à gestão e aos recursos necessários para a sua operacionalização. O modelo de integração sofre dos mesmos erros que sofre a escola na sua maioria.

A década de 80 foi marcada com grandes transformações sofridas pela sociedade portuguesa caracterizadas por importantes acontecimentos, principalmente, com a entrada de Portugal na atual União Europeia, em 1986, aumentando a influência das políticas internacionais e europeias no plano da legislação nacional e os apoios técnicos e financeiros no domínio da educação e da educação especial. Outros acontecimentos também assinalaram relevância para a educação especial em publicações de leis, tais como: a Lei de Bases do Sistema Educativo em 14 de Outubro de 1986, Artigo 18º, que consagrou a educação especial como uma modalidade de educação; o Decreto-lei 3/87, de 03 de Janeiro, que estabeleceu a regionalização dos serviços do Ministério da Educação, criando as Direções Regionais de Educação (incluindo a educação especial a seu cargo e a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência de Maio de 1989) que consagrou nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades das pessoas com deficiência (Silva, 2009; Capucha & Nogueira, 2014).

Mas os anos 90 foram decisivos para as mudanças de consciencialização dos princípios de igualdade de direitos às crianças e aos jovens com deficiência, e, progressivamente surgem vários documentos internacionais com recomendações emergentes ao atendimento dos alunos com NEE, que novamente passa por alterações conceituais. Neste âmbito, a abordagem afirma que todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam, realçando os princípios da escola inclusiva. O movimento da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca (1994), a qual proclamava uma “Escola para Todos”, com objetivo de capacitar todas as escolas para receber todas as crianças, independentemente, das suas condições físicas, sociais e linguísticas. E a partir daí, assoma em Portugal o movimento da inclusão e máxima de que é necessária uma mudança de valores,



mentalidades e práticas de sala de aula prevendo um trabalho colaborativo, com estratégias diversificadas de ensino, bem como a adaptação e o apoio na sala de aula e na escola (Lima-Rodrigues, 2007).

Sob o ponto de vista legislativo, o que aconteceu em Portugal é que foram criadas leis sob as condições para que todos os alunos aprendessem no mesmo espaço, com os apoios necessários à escola e ao aluno. Sem deixar de assinalar, no final da década de 90, por força do fenómeno imigratório, que a entrada dos emigrantes de Leste e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa-PALOP obriga o sistema político a organizar meios que acolhessem as populações diversas nas escolas portuguesas, através da criação do Secretariado Entreculturas<sup>5</sup>, em 1991. Assim, foram notórias as intenções de “medidas curriculares para o Ensino Básico e Secundário que expressam a necessidade de o currículo atender à formação para a diversidade e às especificidades sociais e culturais do contexto, numa lógica de educação inclusiva” (Fernandes, 2013, p.205).

Portugal ratificou e assumiu o compromisso de implementar uma educação inclusiva e em 1997 entra em vigor o Despacho 105/97, de 1 de julho, que visa fomentar o sucesso educativo para todos os alunos com objetivo de criar condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas, a integração socioeducativa dos alunos com NEE e uma gestão eficaz dos recursos especializados disponíveis, visando melhorar a intervenção educativa. De entre outras orientações, o Despacho organiza as funções dos professores de apoio educativo “centrada na escola, na organização da diferenciação de aprendizagem, na colaboração com os órgãos da escola e da comunidade educativa alargada” (Eliseu, 2012, p.121). Neste sentido, a autora adverte que as funções dos professores de apoio educativo vigoram para além da orientação educativa às escolas, mas antes articulam-se com outras entidades locais, como: saúde, segurança social, centros de empregos e autarquias. Os professores dos apoios educativos perfilaram-se em consultores, cujas práticas e ações se centram cada vez menos no apoio direto aos alunos com NEE e mais nas pessoas com os quais estes interagem.

A década de 90, em especial, foi palco para vários atores e o ator principal foi o Ministério da Educação em valorizar a educação especial. Para tal, várias medidas legislativas visaram os alunos com NEE, entre elas: a escolaridade obrigatória para todas

---

<sup>5</sup> O Secretariado Entreculturas foi criado em 1991, pelo Ministério da Educação, tendo em vista promover uma maior igualdade de oportunidades no acesso e sucesso de todos os alunos, face à crescente diversidade étnico-cultural que se verificava nas escolas públicas portuguesas (Despacho Normativo nº 63/91).



as crianças, incluindo os alunos com NEE; a responsabilização e adaptação da escola pública; a garantia de apoios educativos aos alunos NEE de acordo com um Plano Educativo Individual-PEI (Decreto-lei nº 319/91); a criação das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos-ECAE (Despacho Conjunto nº 105/97) com competências na articulação com as escolas e os professores de apoio; e, por último, a gestão dos recursos e as respostas educativas às especificidades e às necessidades de cada aluno. (Capucha & Nogueira, 2014).

Apesar das inúmeras legislações publicadas a nível nacional na defesa da pessoa com deficiência e na promoção de uma educação especial para a edificação da escola inclusiva, Portugal teve seu auge aquando da aprovação do Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, ancorado nos princípios da igualdade de oportunidades e a promoção de uma escola democrática e inclusiva. O documento define os apoios especializados para responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas, personalizando estratégias de atendimento individualizado. A introdução do Decreto-lei permite verificar a importância de planear um sistema de educação flexível que responde “à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”. Consequentemente enuncia que “todos os alunos têm necessidades educativas” mas que existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados.

Nesse contexto, alguns autores (Eliseu, 2012; Fernandes, 2013) questionam algumas indefinições quanto aos conceitos que a lei promulga, quando considera que todos têm necessidades educativas. Assim, os apoios especializados prestam atendimentos somente aos alunos “decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Decreto-lei nº 3/2008, Artigo 1º). Desta forma, cabe ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia avaliar e classificar as necessidades educativas especiais do aluno para justificar as razões que determinam o benefício do atendimento do apoio especializado. O discurso de categorização com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) serve para classificar os estados relacionados à saúde. Ou seja,

o Decreto-lei problematiza os atendimentos aos alunos NEE nos contextos educacionais, uma vez que a decisão do tipo de intervenção a ser aplicada depende da avaliação especializada que decorre das condições de saúde, doença ou incapacidade.

Em síntese, Portugal percorreu um longo caminho assumindo gradualmente todas as narrativas históricas, passando desde a política de integração dos alunos com NEE até ao paradigma de inclusão. Várias alterações ocorreram que começaram a reforçar o papel da escola e do professor, assim como a consciencialização dos princípios de igualdade de direitos às crianças e aos jovens com deficiência. O movimento de inclusão em Portugal foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca (1994) e foram necessárias mudanças de valores, mentalidades e práticas de sala de aula. Compreende-se que a educação inclusiva é um desafio que precisa de mudanças de atitudes e práticas e é igualmente exequível que todos os alunos aprendam, independentemente das necessidades que manifestem. Neste sentido, a legislação portuguesa tem sido um pilar essencial em todo o processo de inclusão no país.

O capítulo seguinte apresenta questões que proporcionam análise crítica e aprofundada em relação à formação de professores para e na inclusão, assim como sobre decorre essa formação de professores em Portugal.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA E NA INCLUSÃO

*"... Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos".*

**Rubem Alves**

Quando se investiga a inclusão em contexto educacional, considera-se a formação de professores imprescindível para a abordagem como objeto de estudo, assim como os desafios constantes gerados no quotidiano desses profissionais em torno das práticas pedagógicas. A inclusão, enquanto processo de mudança na educação, requer profundas reestruturações na formação de professores, tanto ao nível das competências e metodologias como ao nível das atitudes.

Este capítulo está estruturado em dois subcapítulos que refletem sob os olhares de investigadores em educação especial, dos modelos e práticas de formação de professores para e na inclusão e como decorre essa formação em Portugal.

## 2.1 Inclusão, modelos e práticas de formação de professores

Abordar o tema “formação de professores de educação especial” é iniciar uma discussão com inúmeros obstáculos. Com a universalização do ensino, a complexidade e o aprofundamento em modelos educacionais inclusivos, o professor impõe-se nos desafios e nas possibilidades de garantir a qualidade e o acesso ao conhecimento a todos os alunos. Considerando a política de inclusão em promover respostas educativas de qualidade à diversidade, presente nos grupos escolares, a formação do professor é um aspeto que precisa prever preparação “de efetiva qualidade para lidar com a diversidade, além de (in) formação específica em educação especial” (Denari, 2006, p.39). Assim, num processo educativo, estando na educação especial ou no ensino regular, o que se nota

que influencia a qualidade é a presença de um professor qualificado e motivado. A qualificação do professor é o instrumento que demonstra a consolidação da qualidade em sala de aula e que pode construir novas alternativas e desenvolver novas competências (Jesus, 2009; Morgado, 2003). Desta maneira, a formação dos professores ganha relevância para que possam atender às dificuldades dos alunos, porque são eles, os professores, os atores que assumem o papel de desenvolver práticas pedagógicas que podem contribuir ou não para a aquisição de conhecimento por todos os alunos, assim faz-se necessário que essa formação seja constituída na forma de trabalhar com a diversidade, “sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas” (Jesus, 2009, p.97).

Os desafios da escola inclusiva como princípio da igualdade de oportunidade para todos, assenta principalmente na qualidade profissional dos professores e dos agentes educativos e é na formação desses profissionais que se devem não só garantir o domínio de conhecimentos e das competências, mas também desenvolver estratégias de intervenção que promovam práticas de inclusão. As autoras Martín e González-Gil (2011) dizem que o trabalho do professor é fundamental para incitar as mudanças ocorrentes no novo modelo de escola que se traduz em reformas, atitudes e pensamentos nas ideias existentes, e ainda afirmam que, “para que possam originar e desenvolver reformas educativas os professores necessitam de formação, ação, reflexão, motivação e comprometimento face a uma nova filosofia inclusiva” (Martín & González-Gil, 2011, p.153).

Atualmente, as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos escolares consistem em dizer que a formação do professor - para e na inclusão - pouco tem contribuído para a educação dos alunos com NEE (Freitas, 2006). Segundo Morgado (2003) o que se verifica em estudos realizados com os professores é que “estes explicitam que a sua formação inicial não os prepara devidamente para a resposta a grupos de alunos cada vez mais heterogêneos” (p.132). Esta problemática aponta que tanto as universidades como as escolas de formação de professores devem aprofundar e apurar a qualidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado e desenvolver programas eficazes que ofereçam suporte ao desenvolvimento do futuro profissional. É cada vez mais perceptível que os professores têm um papel fundamental associado ao seu desenvolvimento profissional no processo de inclusão. A formação inicial de professores precisa de ajustes necessários à realização das práticas inclusivas escolares (Morgado, 2003; Denari, 2006).

É fulcral proporcionar aos professores conhecimentos básicos para uma prática inclusiva e Freitas (2006) aponta para a questão da revisão dos currículos, sendo que “hoje um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos académicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar numa escola inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças” (Freitas, 2006, p.176).

Eliseu (2012) sugere algumas alterações nas formações especializadas de professores da educação especial, destacando a “importância das competências relacionais e de comunicação e formas de desenvolver, junto dos professores das turmas, atitudes favoráveis à inclusão de alunos com NEE” (p.421). Considera ainda que os estágios ou as práticas acompanhadas servem para articular o conhecimento teórico e a prática nos contextos educativos. Na formação especializada, para além desses conteúdos devem ser aprofundados outros, tais como “conhecimentos em avaliação, planeamento, metodologias de ensino e aprendizagem centrados na criança e ser organizado em torno de domínios: da cognição e da aprendizagem; emocional e comportamental/social, da comunicação, sensorial, motor e de saúde” (Eliseu, 2012, p. 183; Correia, 2008).

Outros autores, Rodrigues (2007b); Correia (2008) e Eliseu (2012) sugerem que a formação de professores de educação especial pode ser desenvolvida com estratégias onde a investigação aconteça em contextos reais, ou seja, a partir de casos, tendo em um procedimento de investigação-ação e também estratégias onde possam ser elaborados projetos de carácter prático, podendo este ser um estudo de caso ou um estágio na área afim. Rodrigues (2007b) ainda menciona o que se espera do professor é um largo domínio do conhecimento científico da matéria que ensina, para além da “sua aplicação psico pedagógica” (p.11) em promover metodologias inclusivas no contexto escolar. Com isto, a missão do professor afigura-se cada vez mais complexa e diversificada. O autor adverte que poderia pensar em adicionar mais conteúdos e ampliar o currículo à formação de professores, mas não resolveria o problema, porque a aquisição de mais conhecimentos de natureza teórica não fará com que o professor esteja mais apto a responder aos novos desafios.

Desta forma, considera que a capacitação dos professores no apoio à educação inclusiva deve ser considerada e aponta três dimensões, tanto ao nível de especialização, como ao nível generalista: *os saberes, as competências e as atitudes* (Rodrigues, 2007b, pp. 16-22).

## **A dimensão dos saberes**

Nesta dimensão o professor deverá reforçar o olhar educacional sob o ponto de vista das dificuldades que os alunos encontram que, “implica conhecimento das características de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com condições não habituais” (p.16). Saber avaliá-los diante dos obstáculos, percebendo como desenvolvem o processo de aprendizagem, assim como realçar, em termos de formação, as relações que tem o processo de aprendizagem de um aluno com deficiência e outro sem deficiência, estabelecendo pontos em comuns de desenvolvimento e permitindo estratégias específicas do trabalho em grupo é igualmente importante.

## **A dimensão das competências**

A dimensão das competências refere-se ao conhecimento específico que o professor deve saber aplicar nos processos de intervenção em grupos heterogêneos em contextos diversos. Para tal, é necessário tentar “usar as diferentes abordagens, entendimentos, valores e práticas dos alunos para enriquecer o processo pedagógico” (p.18).

Nesta dimensão alguns momentos são necessários para perceção das competências: *avaliação, planeamento e intervenção*.

- ***Avaliação***

A avaliação é um dos processos em que os professores da educação especial sentem maior dificuldade, pois os instrumentos e critérios utilizados não contribuem para identificar e desenvolver áreas de intervenção. É importante que o professor o consiga realizar, pois exige o conhecimento de cada aluno ou de cada grupo.

- ***Planeamento***

Outro domínio de grande dificuldade para os professores é saber como planear atividades para grupos heterogêneos. Os conteúdos, estratégias, recursos didáticos e objetivos das atividades terão que ser bem elaborados para trabalhar com grupos diversificados.

- ***Intervenção***

A intervenção é o conhecimento de estratégias de ensino que o professor pode aplicar diante das dificuldades que os alunos possam apresentar. As competências que o professor da educação inclusiva deve adquirir diz respeito às estratégias que correspondem às práticas inovadoras que valorizem as diferenças. É necessária uma grande mudança nos programas e estratégias de formação de professores.

### **A dimensão das atitudes**

A dimensão das atitudes está relacionada com as dimensões dos saberes e das competências. É certo que para desenvolver atitudes positivas é essencial que o professor reconheça várias formas de eliminar e contornar as dificuldades e barreiras que o aluno possa ter, e construir a sua intervenção tendo em conta as potencialidades do mesmo. É necessário construir um currículo que ofereça condições de aprendizagem que consiga “eliminar barreiras à aprendizagem e promover a aquisição, pelos alunos, de novos saberes e competências” (p.19).

Correia (2003) aponta a importância dos serviços de apoio à educação especial quanto às respostas dos alunos com NEE. Embora todos os serviços sejam importantes, a formação desses profissionais deve ser específica e deve permitir “perceber minimamente as problemáticas que os alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos” (Correia, 2003, p.35). Contudo, sabendo que nem tudo é tão simples assim, o autor alerta que a inclusão só passa a existir se houver congruência entre as atitudes dos professores nas classes regulares e os serviços de apoios adequados aos alunos com NEE.

Todas as solicitações propostas pelos autores acima mencionados para reestruturação dos currículos nos cursos de formação de professores apontam para a qualidade do ensino diferenciado, com o intuito de favorecer a aprendizagem de todos os alunos e desenvolver estratégias de intervenção que promovam práticas de inclusão. Os professores precisam de uma formação adequada que lhes permita desenvolver a sua prática pedagógica com autonomia, tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos. Nesta ótica, o processo de formação do professor na educação especial perpassa por modificações e deve ser contemplada nos domínios dos saberes, das competências e das atitudes. É

importante que cada um desses domínios conceba aos profissionais capacidades de fazer uma reflexão equilibrada e pragmática do seu trabalho.

Neste contexto, questiona-se: será que os cursos de formação de professores de educação especial têm mostrado intencionalidade para formar professores cujas suas atividades visem práticas inclusivas? Ou a intencionalidade é de formar professores cujas atividades estejam voltadas para práticas inclusivas? Em suma, a formação é para a inclusão ou é na inclusão? Assim, é importante compreender como os agentes formadores têm desenvolvido metodologias e competências que promovam os modelos e as práticas inclusivas e sob as quais se realiza essa formação, se ao nível da formação contínua ou especializada.

## **2.2 Inclusão e a formação de professores em Portugal**

Considerando um breve comentário da política educativa europeia sobre a formação de professores, o que discorre é que tem vindo a crescer desde a implementação de programas de trabalho sobre as futuras metas dos sistemas de educação e formação na União Europeia (UE). Os programas foram baseados na *Estratégia de Lisboa*<sup>6</sup>, no ano 2000. O primeiro programa lançado em 2002, foi o *Programa Educação e Formação para 2010* e, na mesma vertente o segundo foi o *Programa Educação e Formação para 2020*, ainda em vigor, lançado em 2009. Os programas elaboraram quadros estratégicos que estabeleceram metas para alcançar as políticas dos seus Estados Membros em matéria de qualidade dos seus respetivos sistemas educativos e em atingir os elevados níveis de crescimento e emprego na UE. Para além destes, foram definidos objetivos comuns da UE para enfrentar os desafios em sistemas de educação e formação numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida. Convém aqui referir que o Processo de Bolonha<sup>7</sup> foi enquadrado na Estratégia de Lisboa, com vista a alcançar o ambicioso objetivo que considera em levar a Europa a ganhar mais espaço integrado competitivo a nível mundial

---

<sup>6</sup> A Estratégia de Lisboa foi lançada em 2000 e relançada em 2005 pelo Conselho Europeu de Lisboa com objetivo do crescimento e do emprego, procurando promover a competitividade, a coesão e o desenvolvimento sustentável, através da solidez das contas públicas, da qualificação e da inovação (Direção-Geral do Ensino Superior-DGES-Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2008).

<sup>7</sup> O Processo de Bolonha oficializou-se em junho de 1999, definindo os sistemas de ensino superiores europeus em adotar uma organização estrutural de base idêntica, oferecendo cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académico como profissionalizante (DGES, 2008).



na área de ensino superior e da ciência (DGES, 2008). “A formação de professores tem sido um eixo que congrega um grande interesse na política educativa da União Europeia” (Sánchez, Abellán & Frutos, 2011, p. 125), e assim, em 2007 a Comissão Europeia apresenta ao Parlamento a proposta para garantir a melhoria e a qualidade da formação académica e profissional dos docentes, cujo documento teve como antecedente a *Estratégia de Lisboa* e o *Programa de Educação e Formação para 2010*. No seu todo, o documento enumerou indicadores que serviram “para garantir a qualidade da educação e melhorar o desempenho escolar dos jovens” (Comissão das Comunidades Europeia, 2007, p.17). Segundo comentários dos autores Sánchez, Abellán e Frutos (2011), nesse documento foi considerado que o professor fosse provido de alta qualidade profissional para que essa seja a “condição imprescindível e prévia para alcançar sistemas educativos de alta qualidade e que, o papel do professor é crucial para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas” (p.128).

Por outro lado, note-se que os sistemas educativos europeus são diferentes entre si, por tratar de características económicas, políticas e culturais próprias que desenvolvem de maneira diferente dentro da sua realidade, mas todos os países da UE proclamam por uma qualidade de ensino para todos os alunos e um dos fatores mais importantes e decisivos é a formação de professores (Sánchez, Abellán & Frutos, 2011). Portugal, sendo um país membro da UE, não têm ficado alheio aos desafios e às mudanças nos sistemas educativos, e em particular nas reestruturações dos cursos de formação de professores em geral e da educação especial. Posteriormente, faz-se uma exposição linear dos acontecimentos históricos em relação à formação de professores de educação especial em Portugal, recorrendo aos diversos documentos normativos que a legitimaram.

A formação de professores de educação especial em Portugal começou a ser assinalada no século XVIII com a figura de Jacob Rodrigues Pereira, defensor da possibilidade de educar os deficientes. Entre os meados do século XIX e o início do século XX começaram a aparecer as primeiras instituições, na sua maioria de iniciativa privadas, que predominavam como asilos para cegos e surdos. Para apoiar estas iniciativas, era necessária a criação de serviços específicos para os cuidados dessas pessoas com deficiência, que, além de funções assistenciais, tinham também funções educativas. Assim, foram criadas várias instituições de apoio destacando a Casa Pia de Lisboa em 1905. A emergente preocupação com a educação dos deficientes, sobretudo os surdos, “que veio dar o grande passo na especialização de professores com a criação do Curso

Normal em 1913 pelo pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira” (Sanches, 2011, p.113), figura que se destacou como sendo o pioneiro na formação de professores de educação especial e com a preocupação da educação das crianças marcadas pela diferença. Mais tarde, em 1929, foi fundado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF) para orientação de crianças com deficiência em idade escolar e para a formação de técnicos especializados no acompanhamento destas crianças (Sanches, 1995; Capucha & Nogueira, 2014).

Em seguida segue-se uma síntese de ordem cronológica que inicia nos anos 40 e se estende até os anos 90. A exposição traz a evolução das terminologias que eram adotadas acerca dos professores, dos conceitos e das nomenclaturas que predominavam aos deficientes em cada época, assim como o perfil e objetivo de formação e a instituição que a formava. O quadro a seguir foi adaptado, conforme original, Sanches (2011, pp. 115-123).

**Quadro 1.** Breve contextualização da formação de professores em Portugal.

Anos	Terminologia adotada	Conceitos dominantes	Perfis e objetivos de formação	Instituição de formação
<b>Anos 40</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores de ensino anormais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças atrasadas</li> <li>- Crianças Anormais</li> <li>- Classe especial</li> <li>- Classe dos malucos</li> <li>- Segregação</li> <li>- Psicologia de anormais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil prefigurado de acordo com a deficiência</li> <li>- Destino: institutos para deficientes; classes especiais, junto das escolas primárias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IAACF (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira)</li> </ul>
<b>Anos 50</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores para o ensino de surdos-mudos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idem anos 40</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idem anos 40</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casa Pia de Lisboa</li> </ul>
<b>Anos 60</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores de crianças inadaptadas</li> <li>- Professores e educadores de Crianças deficientes (Visuais e Auditivas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segregação</li> <li>- Ensino especial separado do ensino regular</li> <li>- Classe especial para os alunos inadaptados</li> <li>- Institutos para os deficientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil prefigurado de acordo com a deficiência, como anteriormente</li> <li>- Início de uma abertura para integração na escola regular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IAACF</li> <li>- Casa Pia de Lisboa</li> <li>- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal (CFAP)</li> <li>- Direção Geral de Assistência</li> </ul>
<b>Anos 70</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores de crianças/jovens deficientes (visuais, auditivos, motores)</li> <li>- Professores de Ensino Especial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desinstitucionalização</li> <li>- Integração na escola regular</li> <li>- Normalização</li> <li>- Intervenção centrada no aluno</li> <li>- Abordagem educativa compensatória do défice do aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil prefigurado de acordo com a deficiência, como anteriormente, mas tendo como principal objetivo a integração na escola regular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direção Geral do Ensino Básico</li> <li>- Direção Geral do Ensino Secundário</li> </ul>
<b>Anos 80</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores de Educação Especial</li> <li>- Especialização em problemas da: <ul style="list-style-type: none"> <li>• comunicação,</li> <li>• motricidade,</li> <li>• cognição</li> </ul> </li> <li>- Especialização em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• problemas auditivos e de linguagem,</li> <li>• problemas visuais e multideficiência,</li> <li>• deficiência mental e problemas motores</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidades educativas especiais</li> <li>- Educação especial</li> <li>- Atendimento de todas as crianças no sistema regular de ensino</li> <li>- Construção e experimentação de situações inovadoras</li> <li>- Reflexão da prática e aprofundamento teórico das questões que a mesma suscita</li> <li>- Precocidade na deteção e no atendimento</li> <li>- Tipos diferenciados de apoio pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercício de docência de crianças com Necessidades educativas especiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Lisboa</li> <li>- Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto</li> </ul>
<b>Anos 90</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor de Educação Especial</li> <li>- Professor de Apoio Educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola inclusiva</li> <li>- Educação para todos</li> <li>- Educação inclusiva</li> <li>- Sucesso para todos e para cada um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores para funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidades públicas e privadas</li> <li>- Escolas Superiores de educação públicas e privadas</li> </ul>

Fonte: Sanches (2011).

Tendo em conta os acontecimentos em relação à formação dos professores de educação especial não podemos esquecer que a partida foi nos anos 40, quando o curso de especialização de professores começa a surgir com maior representatividade devido à constante necessidade de professores especialistas para atender crianças e jovens com deficiência. Ao longo do tempo, o curso de especialização foi sofrendo reformulações e atualizações, surgindo novos conceitos educativos nos campos das deficiências. Primeiro os professores de alunos anormais, depois os professores de surdos-mudos e a seguir os professores de deficientes visuais; mas é com a denominação de professor de ensino especial, já nos anos 70, que conduzem a novas competências e a novos papéis que são chamados a desempenhar, e, que mais tarde, passaram a serem chamados de professor da educação especial.

É possível verificar, segundo Santos (2015), e identificar quatro fases na formação de professores de educação especial em Portugal. Segundo o autor, a primeira fase iniciou-se com o IAACF e a segunda fase ocorreu com a mudança e a centralização da formação para as Escolas Superiores de Educação (ESE), marcada na década de 80. A terceira fase teve início na década de 90, quando surge a criação dos diplomas de estudos superiores especializados, e a quarta e (última) fase ocorreu com a implementação da formação especializada associada ao processo de acreditação pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC).

A primeira fase na formação de professores foi marcada com o IAACF, antes já em funcionamento como Escola do Magistério Primário de Lisboa, que em 1930 procede à regulamentação da preparação do Curso de Magistério Especial de Anormais. Mas é nos anos 40 que se inicia a Preparação de Professores e outros Agentes de Ensino de Anormais pelo Decreto-lei nº 32607 de 30 de dezembro de 1942, enquadrado no processo de formação de professores especializados na área da educação especial. Aqui sentiu-se a falta de professores especializados “face ao crescente número de crianças mentalmente anormais ou com graves defeitos de pronúncias, integradas nas classes especiais criadas junto das escolas primárias” (Santos, 2015, p.34). O curso tinha duração de um ano letivo, perfazendo um total de 300 horas com estrutura curricular anual integrada em disciplinas de psicologia de anormais, pedagogia de anormais e prática pedagógica, contemplando componentes de teoria e prática. “A ação educativa afigura-se a uma terapia da disfunção do indivíduo, com o objetivo de reduzir ou eliminar, para tornar o indivíduo útil no meio

em que está inserido” (Sanches, 1995, p.50). O curso era de frequência obrigatória, com a dispensa das obrigações docentes sem prejuízo dos vencimentos.

Na década de 60 é reformulado o estatuto do IAACF mantendo a preparação dos professores do ensino primário. Entretanto, com os avanços alcançados pelas ciências da educação e a recuperação das crianças físicas ou psiquicamente diminuídas, o desenvolvimento da pedagogia curativa leva a crer uma reorganização da formação passando a designar curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas e pondo fim à terminologia “anormais” (Decreto-lei nº 45832/64 de 25 de julho). O curso continuou a manter a duração de um ano, sendo que o número de horas aumentou para 690 horas de aulas teóricas, trabalhos práticos e estágios. A estrutura curricular era composta por disciplinas de informação médica e psicológica, métodos e técnicas de intervenção pedagógica e prática pedagógica. Com a preocupação de “como ensinar” foi então introduzida a metodologia e a didática do ensino especial (Sanches, 1995, Santos, 2015).

Consequente à Revolução do 25 de Abril, no ano seguinte, em 1975, o IAACF passa a ser reestruturado e até mesmo suspenso por um ano, criando um grupo de trabalho focado em unificar e criar outras organizações para ministrar os cursos das formações especializadas, para além do existente IAACF. Entretanto, em 1976, o IAACF recomeça a dinamizar a formação em articulação com a Faculdade de Psicologia e foi possível a abertura do curso de especialização com opções nas áreas em dificuldade de aprendizagem, deficiência auditiva e deficiência visual, diversificando assim, a oferta de cursos nos domínios sensoriais e cognitivos, que mais tarde passou a ser denominado Curso de Especialização de Professores de Ensino Especial (Santos, 2015).

Durante os anos seguintes, outras instituições ministraram cursos de formação para os professores, assim como a Casa Pia de Lisboa, iniciando no ano de 1952 e estendeu até o ano de 1984, tendo um papel relevante como dinamizadora de cursos de especialização “centrando-se essencialmente na deficiência sensorial associada à audição, para o apoio e o ensino de crianças e jovens surdos-mudos e com problemas de fala” (Santos, 2015, p.42). O Ministério da Educação assume e desenvolve esforços para preparar professores nas áreas das deficiências sensoriais e motoras e, dessa forma, a Direção Geral de Ensino Básico (DGEB) e Secundário (DGES), em 1973, sob a orientação de uma perspectiva integracionista, cria a Divisão do Ensino Especial (DEE), que passou também a ser formadora de professores nas áreas da deficiência visual, auditiva e motora. Um curso

com duração de dois anos letivos e um plano de estudos com abordagens psicopedagógicas específicas e práticas de estágio (Sanches, 1995; Santos, 2015). Ainda num período que compreende de 1966 e 1975, a Direção Geral de Assistência (DGA), órgão de prestação de serviço social vinculado ao Ministério da Segurança Social, deu também o seu contributo para formação de professores especializados, principalmente na área sensorial (Capucha & Nogueira, 2014).

A segunda fase de formação de professores adveio no ano de 1986, quando foram criados os cursos de especialização no domínio do ensino especial nas ESEs, no Porto (Portaria nº 433/86 de 9 de Agosto) e em Lisboa (Portaria nº 441/86 de 13 de Agosto), enfatizando a “preparação do professor/educador para a compreensão, análise e abordagem das condicionantes comportamentais e níveis de funcionamento de toda a criança, particularmente para a que carece de cuidados educativos especializados” (Portaria nº 433/86 de 9 de Agosto). Portanto, a princípio, a preparação seria concretizada apenas para os educadores de infância e professores do ensino primário habilitados, dada a grande carência de profissionais habilitados nessa área (Despacho Normativo nº 18/86 de 5 de Março). Consequentemente, o IAACF foi substituído como instituição de formação de educadores e professores nesse domínio. Contudo, a grande preocupação naquela época era que apenas duas instituições no país, em Lisboa e no Porto, estavam a formar professores de educação especial, tornando-se insuficiente para a demanda de atendimento aos alunos com NEE. Sobre esta carência de profissionais especializados para atender a esses setores em todo o país, Sanches (2011) destaca:

A falta de professores especializados faz entrar para este setor um grande número de pessoas que vêm aqui resolver os seus problemas de falta de colocação nas proximidades da sua residência e/ou dificuldade de docência na classe regular, o que em alguns casos subverte o princípio de uma educação especial (p.120).

Compreende-se de algum modo, a necessidade da abertura de mais cursos a nível nacional, para que se possa atender a todas as populações onde evidenciam as necessidades educativas e de apoio para o desenvolvimento do percurso escolar dos jovens e das crianças com NEE, sem interferir na desejável procura dos professores a especializarem-se na educação especial por falta de opção.

Na segunda fase é revelada a transição do paradigma da intervenção médico-pedagógica para o paradigma centrado na intervenção educativa (Sanches, 2011), e “nesse contexto o professor é formado para a polivalência ao atendimento, dotando-o da

capacidade de responder simultaneamente aos diversos tipos de necessidades educativas especiais das crianças e das estruturas escolares” (Santos, 2015, p.45). É de considerar que além da perspetiva de intervenção centrada no aluno, esta deverá ser também contextualizada em termos sociais, escolares e familiares.

A organização e o funcionamento dos cursos nas ESEs de Lisboa e do Porto diferenciam-se quanto aos planos de estudos. Em Lisboa eram oferecidos cursos nas áreas de especialização de comunicação, problemas de motricidade e problemas de cognição, enquanto no Porto era oferecido o curso de especialização nas áreas de problemas auditivos e de linguagem, problemas visuais e multideficiência, deficiência mental e problemas motores. Um dos objetivos do curso era a preparação dos docentes para o acompanhamento de crianças com NEE, podendo optar para as várias formas de atendimento pedagógico, como: ser direta (à criança) ou indireta (ao professor e ou à família); ser permanente, contínuo, esporádico ou transitório; ou ser total ou parcialmente integrado na escola regular ou domicílio (Portaria nº 433/86 de 9 de Agosto). Esse diploma assegura uma variedade de formas de abordagem para o conhecimento e o acompanhamento e das gravidades dos casos das crianças com NEE. Dessa forma a formação proporciona aos professores aptidões para: (i) rastrear e avaliar os alunos com NEE; (ii) elaborar e executar programas educativos individuais e, quando necessário, proceder a adequações curriculares; (iii) criar e manipular métodos, técnicas e materiais didáticos facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento integral e específico de cada criança; (iv) apoiar, estimular e incrementar a integração escolar e social da criança com NEE; (v) ser agente dinamizador na melhoria das condições pedagógicas do sistema escolar. Os cursos tinham a duração de dois anos, num total de 1350 horas, e o acesso à candidatura reunia condições dos professores serem diplomados pelos cursos de educadores de infância ou do ensino primário, além de comprovar dois anos de serviço na docência.

A terceira fase ocorreu na década de 90 com a criação dos diplomas de estudos superiores especializados, época de abertura de várias instituições de ensino superior, de natureza pública e privada, aumentando a oferta de cursos que é caracterizada pela liberalização da formação de professores. Algumas instituições estavam “vocacionadas para a intervenção no âmbito da educação especial, outras mais abrangentes, mas também reconhecidas para efeitos de qualificação profissional para o futuro grupo de recrutamento de educação especial” (Santos, 2015, p.45). Este momento levou à

qualificação dos docentes no desempenho de funções educativas especializadas, e a área da educação especial alcançou o diploma, “visando qualificar os professores para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais” (Decreto-lei nº 95/97 de 23 de Abril) na qual compete às instituições de ensino superiores a responsabilidade pela sua concretização.

O Regime Jurídico da Formação Especializada define a duração mínima de 250 horas efetivas, lecionadas durante um mínimo de 22 semanas de aulas, organizadas pelas componentes curriculares de formação geral em ciências da educação e formação específica numa das áreas de especialização, incluindo a componente curricular para a elaboração e desenvolvimento de um projeto na área de especialização. O projeto consiste numa ação ou num estudo na área da especialização, sendo obrigatoriamente objeto de um relatório individual, conforme Artigo 6º do Decreto-lei nº 95 de 23 de abril de 1997. “A partir de então os cursos organizam-se em regime pós-laboral e terminam as práticas acompanhadas e supervisionadas” (Eliseu, 2012, p.149). Desta forma, os cursos oficiais das ESEs passaram a lecionar cursos de estudos superiores especializados para professores em função do nível de educação e ensino que integra a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário criando condições para o acompanhamento transversal das crianças com NEE. No entanto, a formação difere consoante o nível educacional em que os candidatos exercem atividade docente. A abertura dos vários cursos superiores especializados na área da educação especial divergiu-se em diferentes situações, desde a duração do curso e dos saberes científicos até aos requisitos de acesso exigindo experiência na docência. Assim também vários outros diplomas de estudos superiores especializados com habilitação profissional para educação especial foram sendo reconhecidos para o tal exercício da profissão.

A quarta e última fase do processo de formação de professores de educação especial faz-se com a criação do atual Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), estabelecendo sessões específicas responsáveis que competem proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua e especializada de professores. No âmbito da educação especial a formação especializada passa pela acreditação do CCPFC (Decreto-lei nº 249/92 de 9 de Novembro e Decreto-lei nº 207/96 de 2 de Novembro).



Nas diversas fases do processo de formação de professores de educação especial apresentadas é possível verificar a carência da oferta de cursos. Devido o aumento da problemática que os alunos têm cada vez mais apresentado em idades precoces e a necessidade de uma intervenção pedagógica mais especializada, a possibilidade de um acompanhamento e um suporte ao professor de sala de aula e às famílias são o elo de ligação entre o professor especialista e os diversos intervenientes no espaço educativo. A situação é sensível e a matéria merece atenção. Os professores da educação especial em Portugal fazem parte integrante dos recursos humanos da escola e cabe a eles encontrar respostas aos problemas dos alunos com dificuldades exigindo deles vastos conhecimentos nas áreas das deficiências. Em 2006 foi criado o quadro de professores de educação especial em cada Agrupamento de Escolas<sup>8</sup>, o que permitiu maior continuidade e a identidade dos serviços na escola (Rodrigues, & Lima-Rodrigues, 2011).

Atualmente a formação de professores é ministrada por instituições de ensino superior e, com as mudanças que o Processo de Bolonha implicou, essa formação sofreu importantes reformas. O Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março veio enquadrar um novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos (licenciado, mestre e doutor). Hoje, a formação de qualquer professor passa por cinco anos de estudos superiores, organizados em ciclos: o 1º Ciclo com estudos conducentes ao grau de licenciado com duração normal de seis semestres curriculares (licenciatura). No ensino politécnico e universitário, a duração pode variar entre seis a oito semestres curriculares de trabalho dos alunos, o 2º Ciclo com estudos conducente ao grau de mestre, com duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares (mestrado), há ainda o grau académico de doutor, que é conferido num ramo do conhecimento ou numa especialidade. Somente depois de concluído o 2º Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre é que o profissional é considerado professor e pode assim, assumir uma sala de aula. Na educação especial o caminho é igualmente longo, ou seja, o mestrado é considerado uma especialização correspondente a um grupo de recrutamento<sup>9</sup>, mas, de acordo com a legislação vigente é considerado um especialista em educação especial o professor que, na data do ingresso ao curso de especialização, seja educadores de infância,

---

<sup>8</sup> São unidades organizacionais dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, constituídos por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com um Projeto Educativo comum (Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio).

<sup>9</sup> Entende-se por grupo de recrutamento a estrutura que corresponde a habilitação específica para lecionar no nível de ensino, disciplina ou área disciplinar da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Artigo 1º do Decreto-lei nº 27/2006 de 10 de Fevereiro).

professor do ensino básico ou professores do ensino secundário e que tenha pelo menos cinco anos de serviço na docência (Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, 2011).

A formação especializada traduz-se na qualificação de docentes para o exercício de outras funções educativas de natureza pedagógica ou administrativa. Na educação especial é definido pelo regime jurídico<sup>10</sup> o perfil da formação especializada de professores na qual é apresentado um referencial de competências básicas a desenvolver, englobando quatro domínios: competências de análise crítica; competências de intervenção; competências de formação, de supervisão de avaliação; e competências de consultoria.

- **Competência de análise crítica:** compreender a escola e a organização do currículo com base nos contributos teóricos das ciências da educação, fundamentar o processo de tomada de decisão apoiando em procedimentos de investigação, o professor deve ainda posicionar-se quanto aos modelos e aos quadros conceituais que os fundamentam nas respostas aos alunos com NEE;

- **Competências de intervenção:** Eliseu (2012, p. 150) descreve as competências de intervenção, agrupando-as em quatro pontos:

- Os alunos: identificar NEE, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos, desenvolver programas em áreas específicas da aprendizagem ou no âmbito de currículos alternativos e incrementar as medidas educativas previstas no Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto.
- Os professores: aconselhamento e diferenciação pedagógica, diversificada de estratégias e métodos educativos transformar e adaptar o currículo regular.
- Os pais: organizar e intervir em programas de educação parental, procurando envolver os pais desde a educação precoce dos seus filhos até a formação profissional dos mesmos.
- A escola: fomentar a qualidade e inovação na escola melhorando as condições e o ambiente educativo, e dinamizar projetos educativos da escola.

---

<sup>10</sup> Aprovado pelo Despacho Conjunto nº 198/99 de 03 de Março.

- **Competências de formação, de supervisão e de avaliação:** apoiar e cooperar na formação contínua de professores do ensino regular e dos órgãos de gestão, apoiar o professor de turma e o processo de inclusão na sala de aula, tendo em vista turmas heterogéneas, o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, articulados com os projetos educativos das escolas.

- **Competências de consultoria:** apoiar os órgãos de direção, coordenação e professores dos projetos educativos e curriculares que propiciem um currículo flexível e adequado às realidades locais de interesse e as capacidades dos alunos, auxiliar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de formação.

O programa do XVII governo português, em matéria de política educativa, reconhece a necessidade de implementar políticas de mudança estrutural de modo a conseguir uma educação de qualidade para todos tornando a escola mais inclusiva. Contudo, identifica e reorganiza a gestão dos recursos humanos e a necessidade adicional das habilidades profissionais para a docência no domínio da educação especial. Atualmente, o enquadramento é atribuído ao reconhecimento de habilitação profissional determinada sob um conjunto de qualificações e aptidão para o exercício docente nos grupos de recrutamento da educação especial, entre eles: grupo de recrutamento 910, que oferece apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência, e para o apoio a intervenção precoce na infância; o grupo de recrutamento 920, que oferece apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala, e o grupo de recrutamento 930, que oferece apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão. A habilitação profissional para os grupos de recrutamento da educação é acreditada pelo CCPFC e determina que podem ser organizados em seis domínios: i) cognitivo-motor; ii) emocional e da personalidade; iii) audição e surdez; iv) visão; v) comunicação e linguagem; e vi) intervenção precoce (Portaria nº 212/2009 de 23 de Fevereiro).

Em síntese, Portugal tem desenvolvido políticas educacionais conducentes à formação de professores de educação especial, mas formar professores para uma escola inclusiva é o grande desafio; uma escola com professores a exercer efetivamente práticas de inclusão e de qualidade educativa seriam os verdadeiros princípios que sustentam a educação inclusiva. Tal tem sido um eixo de verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de

formação de professores da educação em geral e na educação especial (Sánchez, Aberllán & Frutos, 2011). O Decreto-lei nº 3/2008 de 07 de janeiro, já mencionado anteriormente, no preâmbulo, designa a importância da promoção de igualdade de oportunidades valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino. O diploma aponta para “um sistema de educação flexível, pautado por uma política global e integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso de todos os alunos”. O Decreto-lei define ainda os apoios especializados (antes apoios educativos) (Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho) a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Em seguida, apresenta-se o estudo empírico, bem como a fundamentação de todo o processo de investigação.

## **PARTE II**

---

### **INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO

*“A atitude científica, como entendemos, passa por uma mente aberta no respeitante ao método e às provas”.*

**Bodgan & Biklen**

Este trabalho de investigação está dividido em duas partes: a primeira parte compreende o enquadramento teórico, fundamentado na seleção das fontes de informação diversificada, que inclui a revisão da literatura (onde foi possível considerar a riqueza dos conceitos e os percursos de inclusão e educação inclusiva), assim como os modelos de formação de professores em educação especial, em Portugal.

A segunda parte apresenta o estudo empírico, com carácter exploratório e interpretativo utilizando metodologias que compreendem técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados qualitativos, que são triangulados e discutidos à luz das perspetivas teóricas apresentadas na primeira parte.

O objeto de investigação decorre no âmbito da formação de professores do curso de Mestrado em Educação Especial. O estudo refere-se à análise e à compreensão da organização e desenvolvimento curricular e ao modo como se caracteriza a formação dos futuros professores de educação especial acerca da temática da inclusão escolar. Desta forma, os procedimentos utilizados permitiram atingir os objetivos e as questões de investigação.

### 3.1 A temática

A formação de professores de educação especial é uma questão pertinente para o processo de inclusão. A temática do estudo passa por perceber como se articula o paradigma da inclusão no currículo do curso de especialização e a percepção ou representações que os formandos e os professores de educação especial têm sobre o mesmo, no que diz respeito à educação inclusiva.

A gestão do currículo é um aspeto fulcral nos cursos de especialização desses professores e, segundo Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), há dois tipos de concepções na organização dos conteúdos, podendo estas estar incluídas no domínio mais amplo ou no domínio mais restrito. Os autores apontam que estes dois tipos de concepções podem ser um dilema ou uma opção na escolha curricular dos cursos de educação especial.

Uma das concepções passa por organizar os conteúdos mais específicos que desenvolvem conhecimentos e habilidades para trabalhar apenas com crianças com NEE. A outra concepção diz respeito à organização dos conteúdos que destacam o desenvolvimento global do ensino e da aprendizagem de todas as crianças, considerando que a inclusão é para todos. Assim, é essencial “reduzir as barreiras à aprendizagem e a participação de todos os alunos” (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p.97).

Em Portugal, o modelo de formação de professores para a educação especial “é o que enfatiza a melhoria da aprendizagem e da participação de forma holística” (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p.97), ou seja, na sua totalidade. Há duas das razões para isto acontecer.

A primeira razão deve-se ao facto de muitas escolas oferecerem cursos de especialização em educação especial e não terem o corpo docente preparado e especializado, no campo da educação especial. Os cursos são organizados no domínio mais generalista realçando os conteúdos mais abrangentes, tais como: melhoria da gestão da sala de aula, os valores inclusivos, o trabalho de grupo, a diferenciação curricular, o ensino cooperativo, o trabalho comunitário com as famílias. Em suma, uma visão geral que pode ser ensinada por professores generalistas em educação.

A segunda razão é que, nos cursos, os formadores de educação especial não adotam de forma sistemática métodos específicos, nos quais não prevalecem conteúdos como: a análise aplicada do comportamento, o ensino direto, a avaliação formativa, as estratégias

mnemónicas, o desenvolvimento sensorial, o desenvolvimento perçetivo-motor, o desenvolvimento psicolinguístico, o treino de habilidades sociais, etc.

Contudo, o primeiro modelo conduz a alguns problemas nas práticas interventivas do professor da educação especial nos contextos escolares, pois reduz o conhecimento específico e sistematizado de informação que devem ser dominados na sala de aula, principalmente em situações mais complexas em que é necessário trabalhar com alunos com dificuldades (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Neste seguimento, e conforme a posição tomada pelos autores, assume-se que a formação de professores de educação especial em Portugal pretende preparar o professor em modelos mais abrangentes, na sua totalidade. De certa forma, o professor irá escolher o seu próprio método de ensino na sala de aula e os problemas de inclusão serão abordados como se fossem casos individuais.

A formação tem sido identificada como um fator crítico para a melhoria da inclusão. A temática deste estudo suscitou algumas questões relativas ao processo de formação de professores no curso de Mestrado em Educação Especial e o contributo do currículo para o sucesso da inclusão escolar.

### **3.2 Questões e objetivos do estudo**

Na primeira parte foram abordados vários conceitos de inclusão e modelos de formação de professores em educação especial em Portugal. Ao longo dos capítulos subsistiram as perceções inerentes em relação à formação especializada do professor de educação especial e, nesse sentido, para dar respostas ao estudo, foi definida a questão principal como ponto de partida:

- De que maneira a formação especializada de professores de educação especial responde aos princípios da escola inclusiva?

Entretanto, no decorrer do estudo e através das leituras, a questão principal foi sendo desdobrada noutras questões de investigações mais específicas, a saber:

- Como se organiza o currículo do curso de especialização em educação especial?
- Que abordagens teóricas se inscrevem nos currículos de formação que se relacionam com a preparação dos professores para a inclusão?



- Quais as metodologias de formação adotadas pelos formadores de educação especial?
- De que modo é construído o conceito de inclusão no curso de especialização em educação especial?
- Como se articulam os saberes teóricos e as práticas dos formandos, nas escolas, com vista ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas?
- Que congruência se estabelece entre a formação ministrada e as necessidades dos formandos, designadamente na área da inclusão?

Para responder a estas questões, foi necessário esboçar alguns objetivos para direcionar a investigação. O autor Reis (2010, p. 43) esclarece que os objetivos “são entendidos como um enunciado declarativo, que especifica a orientação da investigação, segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio da questão”.

Tendo em conta as questões de investigação, elencaram-se os seguintes objetivos:

- Conhecer como se expressa no currículo de formação a abordagem à educação inclusiva (ao nível dos objetivos e competências, conteúdos, metodologia, avaliação);
- Compreender as perspetivas dos formadores e dos formandos acerca da formação especializada de professores de educação especial e o lugar que atribuem à educação inclusiva.

### **3.3 Fundamentos das opções metodológicas**

A metodologia é considerada um sistema de técnicas, métodos e procedimentos necessários para realização de um trabalho de investigação. Reis (2010) refere a metodologia como sendo “a organização crítica das práticas de uma investigação que se desenrola, desde a conceptualização, e que vai permitir chegar a conclusões fiáveis e consonantes com os propósitos iniciais que se propôs encetar” (p.58).

Considerando os objetivos propostos e, concomitantemente, as questões de investigação e a natureza do fenómeno em estudo, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, inserida num paradigma interpretativo que permite assim, conhecer, compreender, descrever situações, apresentar e analisar e interpretar os dados recolhidos na investigação. Em virtude da opção metodológica, a modalidade desta investigação foi descritiva e interpretativa, utilizando o método científico estudo de caso,

de natureza exploratória, com a proposição cuidadosa e atenta das questões e dos objetivos do estudo (Yin, 2010).

## **Investigação qualitativa**

A investigação qualitativa tem uma longa história e teve a origem nos estudos da sociologia, com a referência Escola de Chicago<sup>11</sup> nos anos 20 e 30 do século XX. Os sociólogos iniciaram vários estudos indicados para a vida do homem em grupo e a compreensão era focada na investigação, principalmente de grupos socialmente desfavorecidos. A antropologia também começa com as inovações nas investigações em que se vai observar a outra cultura, prevalecendo um trabalho de campo. A partir de então, a investigação qualitativa começa a ser utilizada em várias disciplinas, incluindo a educação, e os investigadores encetam estudar fenómenos em seu contexto natural (Oliveira-Formosinho, 2002).

Amado (2013) cita e descreve o período elaborado por Denzin e Lincoln (2003; 2006) sobre o avanço da investigação qualitativa e, mesmo surgindo as várias fases que antecederam o período entre os anos 70 e 80, a caracterização aqui apontada, considera especialmente a investigação nas ciências da educação representada com grandes obras e autores que influenciaram este período. A contextualização começa com vários problemas sociais e educativos em destaque na Europa. Em França, em maio de 1968, por exemplo, a revolta dos estudantes que se propagou a outros grupos sociais e teve repercussão a nível mundial. Posteriormente, no início dos anos 70 do século XX, os Estados Unidos revelam um conjunto de problemas sociais e políticos encetando novas investigações na área da educação em consequência dos pressupostos das ciências sociais que foram colocados em causa. Assim, surgiram as publicações de intelectuais no domínio das investigações que refletiam sobre os vários aspetos: lutas pelos direitos civis a minorias étnicas, lutas anticoloniais e o espaço para jovens e mulheres que foram alvo da atenção merecida com as suas problemáticas. Neste contexto, os métodos tradicionais de investigação de carácter quantitativo no paradigma hipotético-dedutivo, na corrente empirista do método experimental de raízes filosóficas positivistas, não mostravam

---

<sup>11</sup> A Escola de Chicago foi um grupo de professores e pesquisadores da Universidade de Chicago que surge nos EUA nos anos 20 e trazem uma série de contribuições à sociologia, psicologia social e ciências da comunicação (Ciranda Brasil, 2007).

capacidade de resposta aos novos temas e problemas sociais e políticos, abrindo espaço para os métodos alternativos de pesquisa. Portanto, na perspectiva do paradigma de investigação qualitativa, os métodos realçados são na verdade técnicas mais ajustadas para a recolha e análise de dados, sabendo-se que a investigação “é centrada na descoberta, no discernimento e na compreensão do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados, é a mais prometedora para a obtenção de contribuições significativas para o conhecimento de base e a prática em educação” (Merriam, 1988, p.2). Na abordagem da investigação qualitativa a maioria dos investigadores identifica-se com a perspectiva fenomenológica, onde a investigação começa no “silêncio que é uma tentativa para captar aquilo que se estuda (...) aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjetivo do comportamento das pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.53).

A compreensão desta abordagem de investigação conduz, segundo Amado (2013, p.41), à procura “dos fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que esse significado é contextual, isto é, constrói-se e estabelece em relação a outros significantes”. Desta forma, a investigação hipotético-dedutiva, não seria suficientemente adequada para a sua abordagem já que as variáveis manipuláveis não teriam a capacidade de reconhecer a ação e a realidade humana em relação a outros contextos com que interagem. A investigação qualitativa possibilita ao investigador a possibilidade de ser interpretativo, com o objetivo de compreender os indivíduos que são investigados com base no seu ponto de vista. Bogdan e Biklen (1994, p.54) explicam que o ponto de vista é “um constructo de investigação e essa forma de intrusão do investigador no mundo do sujeito é inevitável em investigação”.

O processo de investigação qualitativa conduz a um diálogo entre o investigador e os indivíduos a ser investigados. “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Estes autores apontam cinco características fundamentais da investigação qualitativa e alertam que nem todos os estudos de natureza qualitativa exibem as cinco características de igual valor na investigação:

1. O ambiente natural é a fonte de dados: o investigador é o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. O principal interesse é processo e não os resultados;

4. O investigador tende a analisar os dados de forma indutiva;
5. O significado é suma importância na abordagem qualitativa.

No decorrer da investigação, estas características referidas pelos autores foram surgindo, dando lugar proeminente ao processo, ao significado e à compreensão no trabalho de campo, e descrevendo todos os resultados alcançados, analisando-os de forma indutiva, isto é, através da recolha de dados definindo as categorias teóricas e as proposições.

Este trabalho de investigação afigurou-se adequadamente a um conjunto de tarefas do investigador em interpretar os dados recolhidos a partir dos significados que os sujeitos entrevistados lhes conferiram. Na medida, julgou-se pertinente conhecer e compreender os pontos de vista dos indivíduos e proceder a posteriori à interpretação dos dados. “O objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p.67).

### **Estudo de caso de natureza exploratória**

A modalidade desta investigação é de natureza exploratória e utiliza o estudo de caso como método de pesquisa. A escolha foi feita tendo em conta um caso único e concreto que, segundo Stake (2012, p.18), “é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”. Vários autores (Stake, 2012; Merrian, 1988; Yin, 2010) descrevem que o caso pode ser uma pessoa, uma sala de aula, um programa, um acontecimento ou uma instituição. Daí, enquanto fenómeno, a escolha do caso nesta investigação ser um caso específico, particular, de categoria intrínseca, incidindo sobre o estudo de um curso de especialização de educação especial numa Instituição do Ensino Superior. A formação concebida como ação, em que se integra o currículo numa perspetiva inclusiva que os formandos adquirem, requer um olhar investigativo específico. De uma forma geral, Oliveira-Formosinho (2002, p.92) menciona que os autores tomam “como definição o que é específico do estudo é o caso”, ou seja, um fenómeno contemporâneo em contexto real (Yin, 2010), a complexidade de um caso singular (Stake, 2012), a especificidade de um fenómeno (Merrian, 1988).

As características do estudo de caso qualitativo são diversas e podem divergir entre autores. Merrian (1988, p.6) sugere as essenciais:

- **Particularista** – o estudo de caso foca-se numa situação, acontecimento, programa ou fenómeno particular;
- **Descritiva** – significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição “espessa”, rica do fenómeno em estudo;
- **Heurística** – significa que os estudos de caso esclarecem a compreensão do fenómeno em estudo e que podem proporcionar a descoberta de um novo significado;
- **Indutiva** - significa que os estudos de caso, na sua maioria, se baseiam no raciocínio indutivo.

Stake (2012) revela ainda que a característica mais distintiva da investigação qualitativa é a sua ênfase na interpretação vigorosa, tendo como base a análise dos dados recolhidos e as conclusões.

Quanto à escolha do caso para a investigação, o importante foi compreender a sua particularidade e ao mesmo tempo captar a sua complexidade. Neste contexto a importância na definição da escolha do caso ocorreu após a identificação da problemática do estudo e foi identificada, como ponto de partida, a questão de investigação já mencionada neste trabalho no capítulo anterior. De acordo com Amado e Freire (2013), é com base nessas decisões que o investigador seleciona o caso e constrói as reflexões e análises.

O estudo de caso enquanto modalidade de investigação é uma pesquisa sistematizada e planeada que pode utilizar várias técnicas para chegar aos resultados da investigação. Assim sendo, as técnicas escolhidas para este estudo foram as entrevistas semiestruturadas e a análise documental, fazendo uso do paradigma de investigação qualitativo ou naturalístico como define Merrian (1988). As técnicas mais ajustadas para a recolha e análise de dados exige do investigador a sensibilidade humana do significado subjacente quando se procede à interpretação dos dados recolhidos. Estas são formas consistentes e específicas para fazer garantir a validade e a fiabilidade da investigação.

## **Técnicas de recolha de dados**

As técnicas de recolha de dados têm como propósito recolher informação a partir das questões formuladas, respeitando sempre o tema da investigação e os objetivos estabelecidos (Reis, 2010). São várias as técnicas de recolha de dados privilegiadas na investigação qualitativa: a observação dos participantes, as entrevistas, as notas de campo, as análises de documentos, entre outras. De acordo com os objetivos propostos nesta investigação, as informações colhidas assentaram na técnica da entrevista semiestruturada realizada com seis (6) alunos/formandos e quatro (4) professores, sendo um dos professores, o coordenador do curso. As recolhas das informações ocorreram durante os meses de abril e maio de 2016 e, neste período, também foram recolhidas informações através da análise documental do currículo do curso.

### **Entrevista**

De acordo com Amado e Ferreira (2013, p.207), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos”. Mais ainda, “é um método por excelência de recolha de informação, é uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso” (Yin, 2010, p.133). Bogdan e Biklen (1994) referem que a técnica da entrevista “é utilizada para a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo posteriormente ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (p.134) e permite analisar com “toda riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (p.48).

A entrevista é um instrumento privilegiado nos estudos descritivos numa abordagem qualitativa e acontece, mais especificamente, com a entrevista semiestruturada, também chamada de semi-diretiva. De acordo com a literatura, a opção pela entrevista semiestruturada como técnica de recolha das informações para este estudo teve em conta a sua estrutura que revelou a importância de saber ouvir cuidadosamente os entrevistados, permitindo-lhes exhibir as suas ideias de forma aberta e espontânea. Foi elaborado um guião como instrumento de orientação, onde foi possível definir e registar numa ordem

lógica o essencial que foi preciso obter, dando liberdade de resposta ao entrevistado (Amado & Ferreira, 2013).

Para Flick (2005), é com base no guião que o entrevistador tem a capacidade de direcionar a intenção das perguntas ao entrevistado, conseguindo obter respostas que deseja serem expressas nos objetivos da entrevista.

Sendo assim, foram elaborados dois guiões organizados em blocos temáticos permitindo alcançar os objetivos e o máximo de informações necessárias para a recolha de dados.

O primeiro guião foi destinado aos professores do curso (Anexo 1). As entrevistas foram realizadas com quatro (4) professores, sendo que três (3) professores lecionam em comum a Unidade Curricular de Práticas de Educação Inclusivas, e uma (1) professora leciona a Unidade Curricular de Currículo e Necessidades Educativas Especiais. O coordenador, para além da função de coordenar o curso, também leciona a Unidade Curricular de Práticas de Educação Inclusivas, existindo na sua entrevista, um bloco referente à organização e estrutura do curso.

Os objetivos gerais para as entrevistas realizadas ao corpo docente do curso são:

- Compreender as perspetivas teóricas e políticas e as orientações curriculares subjacentes ao currículo do Mestrado em Educação Especial;
- Compreender como é perspetivada e abordada a educação inclusiva no currículo previsto e no currículo em ação do curso;
- Recolher informação acerca da ligação entre a formação especializada facultada pelo curso e as necessidades dos professores, das escolas, do sistema educativo e da sociedade em geral.

Os blocos foram divididos nas seguintes temáticas:

#### **Bloco A: Legitimação e Motivação da Entrevista**

- Objetivos específicos:
- Motivar o entrevistado para a entrevista.
- Tornar a entrevista pertinente.
- Garantir toda a confidencialidade e o anonimato dos dados.

#### **Bloco B: Caracterização das Unidades Curriculares**

Objetivos específicos:

- Conhecer os conteúdos e objetivos da unidade curricular e saberes expectáveis que o formando adquira no final da mesma.
- Conhecer a metodologia utilizada nas aulas da unidade curricular em que leciona.

### **Bloco C: A Inclusão na Unidade Curricular**

Objetivos específicos:

- Identificar de que modo é construído o conceito de inclusão na unidade curricular em que leciona.
- Compreender a conceção de inclusão do professor e da equipa curricular.
- Identificar o foco da ação do formando, futuro professor de educação especial, nas escolas.

### **Bloco D: Avaliação da Unidade Curricular**

Objetivos específicos:

- Conhecer a avaliação que o professor faz da unidade curricular que leciona.
- Identificar aspetos positivos e constrangimentos na leção da unidade curricular.
- Identificar eventuais mudanças nas conceções e nas competências profissionais dos professores/formandos decorrentes da participação na unidade curricular.
- Conhecer a relação entre o desenvolvimento da unidade curricular e as expectativas dos formandos.

O próximo bloco refere-se apenas ao coordenador do curso, também este professor, que foi entrevistado tendo em conta as duas funções que desempenha, acrescentando um bloco que alude a estrutura do curso.

### **Bloco E: A Organização do Currículo do Curso de Mestrado em Educação Especial**



Objetivos específicos:

- Compreender a forma como o coordenador do curso vê as mudanças ocorridas na organização do currículo ao longo dos anos.
- Identificar a existência de uma linha de ação que caracteriza os formandos da Instituição.
- Identificar se há concepções e práticas de formação congruentes e consistentes, designadamente na área da inclusão.
- Identificar a congruência entre a formação ministrada e as necessidades de formação dos formandos.

O segundo guião foi destinado aos formandos do curso (Anexo 2), onde foram realizadas 6 (seis) entrevistas aos futuros professores de educação especial, tendo em conta o objetivo principal em compreender como se expressa a formação especializada e o lugar que concede à educação inclusiva. Foram organizados os seguintes blocos temáticos:

### **Bloco A: Legitimação e Motivação da Entrevista**

Objetivos específicos:

- Motivar o entrevistado para a entrevista
- Tornar a entrevista pertinente.
- Garantir toda a confidencialidade e o anonimato dos dados

### **Bloco B: Motivação para a Formação**

Objetivo específico:

- Caracterizar as concepções do entrevistado sobre a formação especializada.

### **Bloco C: Inclusão e Práticas**

Objetivo específico:

- Compreender a organização do curso de especialização e a designação da inclusão na formação de professores de educação especial.

### **Bloco D: Avaliação da formação**

Objetivos específicos:

- Conhecer a avaliação que o formando faz do curso de formação de educação especial.
- Identificar aspetos positivos e os constrangimentos quanto à formação.

### **Bloco E: Sugestões de Organização Futura**

Objetivo específico:

- Descrever as sugestões apresentadas para a melhoria da formação de professores para educação especial.

O instrumento de gravação permite ao entrevistador recolher as informações e transcrevê-las, sendo necessária essa ferramenta para não correr o risco de corromper as informações dadas pelos entrevistados. Bogdan e Biklen (1994) sugerem que as entrevistas devem ser gravadas caso sejam muito extensas ou quando essa técnica de recolha de dados é a base principal que sustenta a metodologia.

Assim, neste estudo, foi utilizado um instrumento de gravação de áudio em todas as entrevistas, onde foram gravadas com a permissão dos entrevistados e sem ocorrências de incidentes, tendo como apoio o guião da entrevista. Posteriormente as entrevistas foram transcritas integralmente (vide anexo 5).

### **Análise documental**

A análise documental assume grande destaque como técnica de investigação qualitativa e decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas. A maior parte das fontes escritas ou não escritas, quase sempre é a base do trabalho de investigação e é realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (Raimundo, 2006). As informações recolhidas nas transcrições das entrevistas são materiais a analisar que decorrem da constituição de um *corpus* documental. Amado, Costa e Crusoé (2013) chamam-lhes de documentos provocados,

isto é, que resultam do próprio processo de investigação. Bardin (2011, p.122) define *corpus* como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Assim, nesta investigação, os protocolos das entrevistas constituíram o *corpus* documental que permitiu caracterizar e interpretar os dados recolhidos como técnica de pesquisa documental, utilizando a análise de conteúdo. Como forma de recolha de dados e elementos complementares para análise documental das entrevistas, foi necessária a elaboração de uma ficha de caracterização dos entrevistados com a finalidade de obter informações detalhadas e precisas de nível pessoal, académico e profissional (Anexos 3 e 4).

Por fim, outra análise realizada sobreveio das unidades curriculares de “Práticas de Educação Inclusiva” e Currículo e Necessidades Educativas Especiais”, onde foi identificada a temática da inclusão no currículo do curso de Mestrado em Educação Especial.

### **3.4 Técnica de tratamento de dados e análise de dados**

A partir dos procedimentos realizados com a recolha de dados sob forma de entrevistas e das análises documentais, a opção pela técnica de análise de conteúdo foi a mais indicada para “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.225). O processo de análise de dados numa investigação é um funil, como interpretam Bogdan e Biklen (1994, p.50): “as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as partes mais importantes”.

A análise de dados de uma investigação é o processo sistemático e de organização dos instrumentos utilizados na recolha de dados. Isto é, consiste, de igual forma, em categorizar e examinar os dados de acordo com os objetivos estipulados (Reis, 2010). A escolha em organizar e interpretar todas as informações colhidas nesta investigação foi a técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo compõe-se em três polos cronológicos.

A primeira fase é a pré-análise, onde a organização é essencial. Nesta fase, a escolha dos documentos para a análise tem como a função inicial a leitura flutuante em que o leitor vai conhecer o texto deixando-se “invadir-se por impressões e orientações” (p.122). Após a leitura flutuante, a formulação das hipóteses parte da “afirmação provisória que propusesse verificar, confirmar ou infirmar” (p.124) e a intuição do investigador fica em suspenso, enquanto não for subjugada a prova dos dados e a formulação dos objetivos, que é a finalidade do estudo. Ainda na fase da pré-análise, especificamente na elaboração de indicadores, o investigador vai construindo as “operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados” (p.126).

A segunda fase é a exploração do material que consiste basicamente em sistematizar as operações da pré-análise, ou seja, em aplicar os procedimentos “em operações de codificação, decomposição ou numeração, em função de regras previamente formuladas” (p.127).

A terceira e última fase é onde se atesta o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação, em que o investigador vai sistematizar, ordenar, propor inferências e promover interpretações de acordo com os resultados relevantes e confiáveis. Para assegurar maior rigor, poderão ser elaborados quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos que demonstrem informações retiradas das análises, utilizando operações estatísticas simples (percentagens) ou complexas (análise fatorial).

A história da análise de conteúdo precede às práticas de interpretação a vários tipos de textos, e vai desde a interpretação bíblica até as propagandas jornalísticas nos meios de comunicação. Desde então, a análise de conteúdo de caráter epistemológico e metodológico começa a ser aplicada nos vários campos das ciências humanas. Contudo, o conceito de análise de conteúdo vem sido modificado ao longo dos tempos, atravessando um conceito no âmbito “mais descritivo e quantitativo numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p.302).

Bardin (2011) assume a definição de análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens” (p.44). A autora realça a mais conhecida definição

elaborada por Berelson (1952, citado por Krippendorff, 2002): “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin, 2011, p.20).

Nesta linha de análise, a investigação acompanhou essencialmente todas as etapas da técnica de análise de conteúdo para a produção descritiva dos resultados obtidos. Em primeiro lugar foi organizado o material recolhido nas entrevistas constituindo o *corpus* documental para realização da leitura flutuante, com o olhar atento nas mensagens manifestadas pelos entrevistados. A seguida, realizou-se a produção dos indicadores sobre o material analisado, permitindo encontrar elementos para classificação das unidades de registos em categorias revelando um conjunto de significados no texto (Anexo 6) e por último, partiu-se para a descrição dos resultados significativos obtidos através das inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos na investigação.

A interpretação dos dados recolhidos foi realizada através dos protocolos das entrevistas, organizados em unidades de registos que, segundo Bardin (2011, p.130), “é a unidade de significação a codificar ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. As unidades de registos podem ser de natureza e dimensões variáveis, ou seja, podem ser de nível linguístico (palavra, frase) ou de nível semântico (tema), e, assim sendo, o processo de tratamento das informações deste estudo foi a aplicação da análise de conteúdo classificadas em temas e categorias. As categorias são indicações que se agrupam aos elementos comuns. Neste caso, são unidades de registos que seguem um título genérico (Bardin, 2011).

### **3.5 Caracterização dos participantes em estudo**

#### **Os formandos**

Tendo em conta que neste estudo era difícil conseguir entrevistar todos os elementos, do campo de estudo, a opção foi selecionar alguns formandos do corpo discente da Instituição. Os participantes do estudo são seis (6) alunos do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Especial. Todos os formandos são do sexo feminino e apresentam idades compreendidas entre 32 e 51 anos.

Quanto à formação, duas (2) formandas concluíram a formação inicial em Educação de Infância, três (3) formandas concluíram a formação inicial em 1º Ciclo e uma (1) formanda concluiu a formação inicial em 3º Ciclo.

Relativamente aos anos de serviço na educação regular, o tempo compreende o intervalo entre 8 e 18 anos. Quanto à experiência na educação especial, apenas duas (2) formandas relataram ter alguns anos de experiência com crianças com NEE, uma delas com trabalhos voluntários em instituições particulares e a outra no apoio educativo em sala de aula (Anexo 4).

O quadro a seguir especifica a caracterização dos participantes do estudo.

**Quadro 2.** Caracterização dos participantes em estudo: formandos.

Formandos (Código) (1)	Data da realização da entrevista	Idade	Sexo	Formação Inicial	Tempo de Serviço (anos)	Tempo de serviço na Educação Especial
F1	29/04/16	32	F	1º Ciclo	10	Não tem
F2	02/05/16	39	F	Educador de Infância	13	Não tem (2)
F3	04/05/16	51	F	3º Ciclo e Secundário	18	Muitos anos (3)
F4	06/05/16	40	F	Educador de Infância	17	Não tem
F5	08/05/16	37	F	1º Ciclo	8	Não tem
F6	10/05/16	34	F	1º Ciclo	10	Não tem

**Fonte:** Própria

- (1) Mantendo a confidencialidade e o anonimato, todos os entrevistados serão identificados por um código (letras e números) que serão assinalados nos protocolos das entrevistas.
- (2) A entrevistada diz que tem experiência na educação especial como voluntária em instituições privadas.
- (3) A entrevistada diz que tem experiência no apoio educativo a alunos com NEE e não soube responder quantos anos.

## Os professores

Também participam no estudo 4 (quatro) professores do curso de Mestrado em Educação Especial. Foram identificados três (3) professores do sexo feminino e um (1) professor do sexo masculino. As idades compreendem o intervalo entre 52 e 61 anos.

Quanto à formação académica especializada, todos os professores possuem o grau de Doutor, conforme especifica o quadro a seguir. O tempo de serviço como docente situa-se num intervalo entre 30 a 37 anos, e o tempo como professor formador variou no intervalo entre 11 a 34 anos (Anexo 3).

O quadro a seguir especifica a caracterização dos participantes do estudo.

**Quadro 3.** Caracterização dos participantes em estudo: professores

<b>Função/ Código (1)</b>	<b>Data da realização da entrevista</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação Especializada</b>	<b>Tempo de serviço (anos)</b>	<b>Tempo como formador (anos)</b>
Professor P1	29/04/16	59	F	Doutoramento em Formação de professores	30	28
Professor P2	02/05/16	52	F	Doutoramento em TIC (2) em Educação	30	11
Professor P3 (3)	04/05/16	61	M	Doutoramento em Psicologia e Desenvolvimento	36	34
Professor P4	06/05/16	60	F	Doutoramento em Ciências da Educação	37	29

**Fonte:** Própria

(1) Mantendo a confidencialidade e o anonimato, todos os entrevistados foram identificados por um código (letras e números) assinalados nos protocolos das entrevistas.

(2) TIC= Tecnologia da Informação e Comunicação.

(3) O professor correspondente P3 é o coordenador do curso.

Durante todo o estudo foi possível descrever de forma detalhada e consistente o modo como a investigação foi realizada, sobretudo, o processo de recolha de dados. Considerando os objetivos que foram delineados, bem como a fundamentação teórica que os enquadraram. Para além destes aspetos, no capítulo seguinte serão apresentados e discutidos os resultados referente à análise dos dados colhidos.

### ESTUDO DE CASO DE UM CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

*“O investigador de um caso qualitativo procura preservar as múltiplas realidades, as perspetivas diferentes e até contraditórias do que está a acontecer”.*

**Stake (2012)**

#### 4.1 Contexto do Estudo

A investigação foi realizada numa escola do ensino superior politécnico, situada na Grande Lisboa. As razões que levaram à escolha do campo de estudo decorrem do seu estatuto de instituição pública, autónoma, científica e pedagógica com objetivos fundamentais na formação de professores e outros agentes educativos. A estas, acrescem também questões de ordem prática como a proximidade e facilidade no acesso aos participantes no estudo.

Trata-se de uma Escola Superior, instituída pelo Decreto-lei nº 513-T de 26 de dezembro de 1979. A Instituição oferece cursos de licenciatura, pós-graduação e mestrado em diversas áreas na educação, sendo o estudo apontado para o curso de especialização em educação especial, que confere diploma do 2º ciclo do ensino superior ao grau de Mestre em Educação, e enquadrado pelo Decreto-lei nº 107 de 25 de junho de 2008. A oferta formativa ao nível do 1º ciclo (licenciatura) destina-se a estudantes que pretendem vir a ser educadores de infância, professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, ou educadores sociais. Ao nível do 2º ciclo (mestrado) a instituição tem uma oferta formativa diversificada que se destina para aqueles que, à data da admissão, sejam educadores de infância, professores do ensino básico ou professores do ensino secundário profissionalizados e com, pelo menos 5 anos de serviço docente, de acordo com item 2 do Artigo 4º do Decreto-lei nº 95 de 23 de abril de 1997. De entre esta oferta de cursos do 2º ciclo, dada a intenção do nosso estudo em conhecer as ligações que se estabelecem



entre formação em educação especial e inclusão, selecionamos como objeto de estudo o mestrado em educação especial.

## **4.2 Análise da estrutura curricular do curso – o lugar da inclusão**

A partir da análise documental, procedemos a um primeiro nível de análise do currículo do curso, considerando a sua estrutura e organização, partindo do documento formal escrito que é apresentado aos formandos (vide anexo 8).

O curso de Mestrado em Educação Especial, que foi objeto deste estudo, comporta três grandes dimensões: a primeira, de caráter mais geral, aborda temas relacionados com os processos de inclusão; a segunda centra-se nas respostas educativas para a população com problemas de cognição e multideficiência; na terceira visa-se desenvolver competências de investigação necessárias à elaboração da dissertação ou o projeto de intervenção.

Foi identificada a temática da inclusão no currículo do curso de Mestrado em Educação Especial, procedendo assim à análise documental com vista ao Plano de Estudos, conforme Despacho nº 5806 de 03 de maio de 2013. Este documento legitima a Instituição do Ensino Superior, no Artigo 1º e altera o Plano de Estudos do Ciclo de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre em Educação Especial em três áreas de especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência; Problemas de Aprendizagem e Comportamento e em Surdez e Problemas de Linguagem (vide anexo 7).

Atualmente, a Instituição optou por organizar a estrutura do curso apenas na área em Problemas de Cognição e Multideficiência, sendo este um curso de especialização, com duração de dois anos, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares de caráter teórico e prático, conforme explicitado no quadro a seguinte.

**Quadro 4.** Estrutura curricular

Anos	1º Semestre	2º Semestre	3º e 4º Semestres
<b>1º Ano</b>	<b>Unidades Curriculares:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento e Avaliação em Educação Especial;</li> <li>- Currículo e Necessidades Educativas Especiais;</li> <li>- Metodologia de Investigação I;</li> <li>- Perturbações do Comportamento</li> <li>- Intervenção Precoce.</li> </ul>	<b>Unidades Curriculares:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação e Intervenção em Problemas de Cognição;</li> <li>- Avaliação e Intervenção em Multideficiência;</li> <li>- Práticas de Educação Inclusiva.</li> </ul>	
<b>2º Ano</b>			<b>Unidades Curriculares:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia de Investigação II;</li> <li>- Projeto de Intervenção ou Dissertação.</li> </ul>

**Fonte:** Despacho nº 5806/2013 de 3 de Maio, Anexo I.

Embora as unidades curriculares oferecidas no curso de Mestrado em Educação Especial tenham como objetivo promover processos de inclusão, a escolha das unidades curriculares de “Práticas de Educação Inclusiva” e “Currículo e Necessidades Educativas Especiais”, como opção para a investigação, compreenderam que estas unidades abrangem o maior enfoque na educação inclusiva, executando componentes de trabalho de campo que visam garantir oportunidades de contacto direto com crianças e jovens com problemas de cognição e multideficiência em contextos educativos, e, de trabalhos práticos na elaboração de documentos específicos para os atendimentos desses alunos. Para além das unidades curriculares abrangerem no currículo a inclusão, outra razão, especificamente, foi ao facto da unidade curricular de “Práticas de Educação Inclusiva” ser lecionada por três professores entrevistados e também funciona em ligação estreita com as outras unidades curriculares no que respeita à abordagem da problemática da inclusão, como está patente na análise de alguns temas que apresentaremos no ponto

seguinte, designadamente nas perspetivas dos professores. O curso visa a formação de professores de educação especial, enquadrado pelo Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, e desenvolve as seguintes competências:

- Identificação e avaliação de crianças e jovens com problemas de cognição e multideficiência;
- Implementação de planos e programas educativos individuais que respondam às necessidades das crianças/jovens e dos contextos em que se inserem;
- Cooperação, trabalho em equipa e partilha junto de pares, famílias e técnicos;
- Implicação ética e envolvimento efetivo e constante na procura de respostas educativas inclusivas;
- Identificação de problemas relevantes emergentes da prática e aplicação de técnicas e instrumentos de investigação que permitam uma reflexão fundamentada e problematizada sobre a realidade.

### **4.3 Perspetivas dos professores acerca da formação e da inclusão**

#### **4.3.1 Resultados globais**

Das entrevistas realizadas ao grupo de quatro professores originaram-se os protocolos que foram analisados e agrupados em seis temas e as respetivas categorias. Os temas foram organizados de acordo com a unidade de significação e que fizemos equivaler às proposições, que segundo Bardin (2011), correspondem às palavras ou conjuntos de palavras que só por si transmitem uma ideia completa que imergiram nas narrativas dos entrevistados no que diz respeito à experiência na docência em formação de professores para a educação especial.

O quadro a seguir apresenta globalmente os temas, respetivas categorias e indicadores.

**Quadro 5.** Resultados globais das entrevistas realizadas aos professores

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UE</b>	<b>UR</b>
<b>I – Organização do curso</b>	<b>1.</b> Área de especialização	Formação na área de problemas de cognição e multideficiência	1	2
		Mudanças no currículo	1	2
		Mudanças decorrentes da aplicação do Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e/ou alterações subsequentes	1	7
		Outras formações nas áreas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento	1	2
	<b>2.</b> Formação para os futuros professores do grupo de recrutamento 910	<b>Total</b>	-	<b>13</b>
		Receber os formandos com experiência na docência	1	4
		<b>Total</b>	-	<b>4</b>
	<b>3.</b> Estrutura do curso de formação	Modelos de formação	1	7
		Escolha das investigações	1	10
		Perspetivas dos professores formadores do curso	1	5
		<b>Total</b>	-	<b>22</b>
<b>II- Objetivos da Unidades Curriculares</b>	<b>4.</b> Contacto com os alunos com NEE	Contacto dos alunos com problemas graves	2	5
		Saber trabalhar com crianças com problemas graves	2	3
		<b>Total</b>	-	<b>8</b>
	<b>5.</b> Avaliação dos alunos com NEE	Saber avaliar os alunos com problemas graves	2	5
		Elaborar propostas de intervenção	3	6
		Avaliar os contextos	3	10
		<b>Total</b>	-	<b>21</b>
	<b>6.</b> Elaboração de meios de diagnóstico e planos de ação educativa	Saber fazer um estudo de caso	1	1
		Saber fazer adequações curriculares	2	4
		Adquirir conhecimentos sobre teoria curricular e diferenciação curricular	1	2
		Fazer um Programa Educativo Individual	1	2
		Saber aplicar as Medidas Educativas do Decreto 3/2008 de 07 de janeiro	2	5
		<b>Total</b>	-	<b>14</b>
	<b>7.</b> Relacionar teoria com a prática	Conteúdos curriculares em ação	4	10
		Dificuldades dos formandos em aplicar os conteúdos	2	11
		Conhecimento prático e teórico	4	6
		<b>Total</b>	-	<b>27</b>

<b>III – Metodologia de Ensino das unidades curriculares</b>	<b>8. Método expositivo</b>	Apresentação da unidade curricular com plano de intervenção	4	10
		Apresentação dos instrumentos e técnicas de avaliação das crianças com NEE	4	8
		Aulas Práticas	4	16
		<b>Total</b>	-	<b>34</b>
	<b>9. Análise dos casos</b>	Tutoria com 3 a 4 grupos	2	3
		Tutoria com 1 grupo	2	3
		Apresentação coletiva dos casos	2	4
		<b>Total</b>	-	<b>10</b>
	<b>10. Uso da plataforma Moodle</b>	Repositório de informação	1	2
		<b>Total</b>	-	<b>2</b>
	<b>11. Uso de Outros Recursos Tecnológicos</b>	CD, Vídeos	1	4
		<b>Total</b>	-	<b>4</b>
	<b>12. Preocupações a nível metodológico</b>	Adequações dos conteúdos	1	3
		Maior contacto com as crianças com problemas graves	3	7
		Curso ser pós-laboral	3	4
		Ética profissional por parte dos formandos	1	4
		Experiência profissional	1	4
		<b>Total</b>	-	<b>22</b>
	<b>13. Articulação com as outras unidades de curriculares</b>	Relacionar os conteúdos com as outras unidades curriculares	4	28
		Saber desenvolver competências entre as unidades curriculares	3	6
		<b>Total</b>	-	<b>34</b>
<b>IV – Inclusão na Unidades Curriculares</b>	<b>14. Abordagem teórica à inclusão</b>	Não há uma abordagem teórica	3	11
		Abordagem na temática da inclusão	3	9
		Abordagem histórica	1	4
		<b>Total</b>	-	<b>24</b>
	<b>15. A inclusão nos contextos educativos</b>	Possibilidade de caracterizar/avaliar o contexto	3	13
		Preocupações relacionadas com a Inclusão	4	12
		Observação nos contextos	2	5
		Participação dos alunos com NEE nas atividades escolares como indicador de inclusão	4	12
		<b>Total</b>	-	<b>42</b>
	<b>16. A inclusão nos casos escolhidos</b>	Saber analisar/avaliar os casos	3	9
		<b>Total</b>	-	<b>9</b>
		Visão sistémica da inclusão	3	9

	<b>17.</b> Conceção de inclusão que os formandos devem compreender	Inclusão para todos os alunos	1	5
		Acesso e sucesso do aluno com NEE	2	4
		Experiência na educação especial	1	3
		<b>Total</b>	-	<b>21</b>
<b>V- Desempenho das funções do professor de Educação Especial</b>	<b>18.</b> Organização das práticas educativas ou da intervenção do professor	As ações centradas nos alunos	3	6
		As ações centradas nos pais	2	4
		As ações centradas na relação com os colegas	3	5
		<b>Total</b>	-	<b>15</b>
	<b>19.</b> Competências específicas	Ser interventivo	2	4
		Trabalhar em equipa	3	6
		Capacidade de argumentar/análise crítica da realidade	2	2
		<b>Total</b>	-	<b>12</b>
	<b>20.</b> Perfil desejável do professor de educação especial	Saber trabalhar com os professores	3	5
		Saber trabalhar com os alunos	2	2
		Mudanças de atitudes e nas práticas	3	7
		Conhecimento profissional	3	5
		<b>Total</b>	-	<b>19</b>
	<b>21.</b> Constrangimentos na profissão	Recursos limitados	1	1
		Falta de participação dos pais	1	1
		Dificuldades de intervenção direta com o aluno	1	2
		<b>Total</b>	-	<b>4</b>
	<b>22.</b> A formação especializada	Conciliação de saberes gerais e específicos	4	17
		Aspetos negativos na formação especializada	3	22
		Políticas na formação especializada em Portugal	3	9
		<b>Total</b>	-	<b>48</b>
<b>VI – Avaliação das unidades curriculares</b>	<b>23.</b> Aspetos positivos da unidade curricular	Conhecer a realidade do aluno	3	5
		Possibilidade de avaliar e planificar o contexto da realidade do aluno	2	4
		Convívio entre os colegas/troca de experiência	3	4
		Utilizar metodologia de tutoria	1	1
		Apresentação dos processos de análise dos casos	1	4
		Trabalho colaborativo entre as orientações dos trabalhos	1	4
		Expectativas do curso	4	9
		<b>Total</b>	-	<b>31</b>

	<b>24.</b> Constrangimentos na formação	Regime do curso ser pós-laboral – Horário do curso	2	7
		Distanciamento geográfico das Unidades/Escolas (multideficiência e autismo)	1	1
		Dificuldade na literatura em outro idioma	1	2
		<b>Total</b>	-	<b>10</b>

Fonte: própria

UE: Unidade de Enumeração

UR: Unidade de Registo

### 4.3.2 Organização do currículo do Curso

Esse tema explora o discurso do coordenador, explicando de que forma o curso de especialização de professores de educação especial é estruturado.

#### Quadro 6. Organização do currículo do curso

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UE</b>	<b>UR</b>
1. Área de especialização	Formação na área de problemas de cognição e multideficiência	1	2
	Mudanças no currículo	1	2
	Mudanças decorrentes da aplicação do Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e/ou alterações subsequentes	1	7
	Outras formações nas áreas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento	1	2
	<b>Total</b>	-	<b>13</b>
2. Formação para os futuros professores do grupo de recrutamento 910	Receber os formandos com experiência na docência	1	4
	<b>Total</b>	-	<b>4</b>
3. Estrutura do curso	Modelos de formação	1	7
	Escolha das investigações	1	10
	Perspetivas dos professores formadores do curso	1	5
	<b>Total</b>	-	<b>22</b>

Fonte: Própria

## Área de especialização

Esta categoria totalizou 13 UR (Unidade de Registo), todas apontadas pelo coordenador do curso. Foram destacadas a área de formação que o curso oferece e as mudanças que ocorreram no currículo decorrentes da aplicação do Decreto-lei 3/2008 de 07 de janeiro.

- (P3) *“outras escolas têm também formação dentro da educação especial, mas estão centradas em coisas que não são problemas tão específicos e tão graves e aí nós fazemos um pouco a diferença”!*
- (P3) *“houve uma mudança, um investimento da escola nas respostas às necessidades educativas de crianças com problemas graves e de fato, tornamo-nos especialistas nessa área”.*
- (P3) *“o curso tem várias especializações, essa também foi uma introdução que nós fizemos (...) tem vários ramos de especialização e a manutenção desses ramos também foi uma maximização nova, uma evolução, criando um curso com um tronco comum e depois com ramos diferentes”.*
- (P3) *“há alterações curriculares, há modificações (...) mas no fundo muita coisa no currículo, implicam uma adaptação nos programas das cadeiras, mas não propriamente do currículo”.*
- (P3) *“a tentativa é dar respostas às necessidades das crianças com problemáticas graves, consideramos que a formação de professores para trabalhar com essas crianças não é problemática grave, mas de aprendizagem e problemas de comportamento também”.*

## Formação para os futuros professores do grupo de recrutamento 910

Nesta categoria o coordenador (P3) mencionou que o curso é para os futuros professores que irão atuar no grupo de recrutamento 910, cujas funções passam por dar o apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, motores, perturbações da personalidade ou da conduta, multideficiência e para o apoio à intervenção precoce na infância, conforme artigo 6º da Portaria nº 212/2009 de 23 de fevereiro.



- (P3) *“a vantagem é receber alunos que já são professores, e que portanto, trazem na sua bagagem uma formação, uma especialização nos diferentes níveis de ensino”.*
- (P3) *“não é a formação que muda, é o que eles tiram da formação, daquilo que eles apropriam”.*
- (P3) *“sentimos que os alunos, quando veem para a formação dentro desses níveis de ensino, adaptam-se aos diversos níveis de escolaridade”.*
- (P3) *“nunca sentimos a necessidade de fazer um curso específico para a pré-escola, e um outro específico para ensino básico e outro ainda para o ensino secundário, tendo em atenção as diferentes idades das crianças.”*

### **Estrutura do curso de formação**

Quanto à estrutura utilizada no curso, o coordenador falou que não há um modelo específico.

- (P3) *“não sinto que o curso esteja identificado com um modelo específico, e que haja para esses alunos um modelo específico”.*
- (P3) *“quando os alunos vão para o terreno e para a prática, também iram encontrar casos diferentes que serão capazes de reconhecer, mas também serão capazes de usar de uma forma flexível”.*

Quanto ao currículo do curso, o coordenador centrou-se nas escolhas das investigações que os formandos selecionam para a suas pesquisas.

- (P3) *“isso revela nos interesses dos alunos e nos temas que são escolhidos. São duas coisas, existem investigações para o mestrado e os temas são os alunos que escolhem ou propõe nas suas teses para as suas dissertações ou projetos de intervenção”.*
- (P3) *“o mestrado tem tido algumas linhas de investigação interessantes. Uma delas é sobre as práticas de educação inclusiva, em que se estudam boas práticas ou práticas que promovem a inclusão de alunos”.*

(P3) *“são formas de desafios, são interesses e isso corresponde a interesses e à necessidade que encontram nas práticas no terreno. Não se conhece o suficiente e, é interessante conhecer mais é isso que alimenta a própria formação”.*

Eis também as perspectivas do coordenador em relação ao curso.

(P3) *“estamos sempre à procura e a tentar perceber o que podemos fazer, como é que podemos integrar aquilo que percebemos como modificações no terreno, o que significam e, que implicações podem ter para a formação”.*

(P3) *“estamos preocupados apenas com duas coisas nesse momento. Por serem poucas pessoas temos uma carga de trabalho muito grande e há aspetos a que deveríamos dar mais atenção e de trabalhar ao nível da formação contínua”.*

(P3) *“aprofundar mais o lado da formação contínua. A ligação com as escolas e a existência desses encontros são muito úteis e interessantes”.*

(P1) *“mais prática, nós achamos que é fundamental para uma especialização e o que é importante no curso de Mestrado”.*

#### **4.3.3 Objetivos das unidades curriculares**

Este tema organizado, fala sobre os objetivos das unidades curriculares e dos saberes espectáveis que os formandos devem adquirir no final da formação especializada. As categorias apontadas no Quadro 6 revelaram aspetos que os professores promovem na formação em relação ao desenvolvimento da unidade curricular, conduzindo os formandos ao conhecimento e à forma de saber trabalhar com as crianças com graves problemas de cognição e multideficiência.

**Quadro 7.** Objetivos das unidades curriculares

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UE</b>	<b>UR</b>
<b>4.</b> Contacto com os alunos com NEE	Contacto dos alunos com problemas graves	2	5
	Saber trabalhar com crianças com problemas graves	2	3
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>8</b>
<b>5.</b> Avaliação dos alunos com NEE	Saber avaliar os alunos com problemas graves	2	5
	Elaborar propostas de intervenção	3	6
	Avaliar os contextos	3	10
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>21</b>
<b>6.</b> Elaboração de meios de diagnóstico e planos de ação educativa	Saber fazer um estudo de caso	1	1
	Saber fazer adequações curriculares	2	4
	Adquirir conhecimentos sobre teoria curricular e diferenciação curricular	1	2
	Fazer um Programa Educativo Individual	1	2
	Saber aplicar as Medidas Educativas do Decreto 3/2008 de 07 de janeiro	2	5
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>14</b>
<b>7.</b> Relacionar Teoria com a Prática	Conteúdos curriculares em ação	4	10
	Dificuldades dos formandos em aplicar os conteúdos	2	11
	Conhecimento prático e teórico	4	6
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>27</b>

Fonte: Própria

**Contacto com os alunos com NEE**

Dos quatro professores entrevistados, dois professores afirmaram a necessidade de os formandos terem contacto direto com as crianças com problemáticas graves em contextos reais. A Unidade Curricular de Práticas de Educação Inclusiva proporciona aos formandos essas atividades práticas.

(P3) *“O principal objetivo dessa unidade é familiarizar os formandos com alunos com características que correspondem as problemáticas graves”.*

(P1) *“O grande objetivo é o fato que os alunos vão aos contextos reais e consigam olhar para um caso e que escolham um, entre problema de cognição ou multideficiência”.*

O curso oferece aos formandos a oportunidade de ter contacto direto com as crianças com problema de cognição e multideficiência e muitos dos formandos não têm qualquer experiência nessa área.

(P1) *“O nosso grande objetivo também, na mesma perspetiva, é que eles fiquem no final da Unidade Curricular mais competentes quando forem para o terreno, conseguirem trabalhar com essas crianças com problemas mais graves”.*

A maioria dos formandos nunca tiveram contato com as crianças com problemas graves de cognição e multideficiência e há uma preocupação por parte dos docentes em relação ao conhecimento da realidade encontrada. O objetivo maior é levá-los aos contextos reais nas Unidades de Apoio e saber trabalhar com essas crianças com NEE.

(P1) *“A maioria não tem experiência com trabalho com crianças com NEE nomeados com essas características de cognição e a multideficiência”.*

### **Avaliação dos alunos com NEE**

A maioria dos professores apontou como objetivo da unidade curricular a importância de saber fazer a avaliação dos alunos com problemáticas graves, de saber elaborar propostas de intervenção para a inclusão e de avaliar os contextos onde os alunos com NEE estão inseridos. Dos quatro professores entrevistados, três afirmaram:

(P1) *“o grande objetivo é mesmo esse, o de eles ficarem com competências que lhes permitam identificar as características de todas as crianças, fazer a avaliação e, planejar a intervenção”.*

(P2) *“pensar qual será a melhor intervenção no sentido de favorecer a inclusão.”*

(P3) *“fazer propostas para melhorar não só no sentido da inclusão, mas também propostas para melhorar todo um conjunto, todos os objetivos educacionais que se desenham para criança”.*

O discurso acerca da avaliação centrada em todos contextos onde os alunos com NEE estão inseridos, de saber avaliar e elaborar propostas de intervenções necessárias, somaram 21 UR. Observa-se a importância desses aspectos para a formação de professores de educação especial.

(P2) *“pretende-se que sejam capazes de olhar uma criança com NEE nos seus diferentes contextos”*.

(P3) *“caracterizar essa realidade e essas situações educativas é o segundo objetivo”*.

(P3) *“caracterizar situações educativas em que essas crianças se encontram”*.

(P1) *“pedimos aos alunos para fazer a avaliação e a caracterização e a avaliação do caso, tendo em consideração os contextos de vida que essas crianças se encontram”*.

Os professores de educação especial têm um papel abrangente dentro das escolas, porque para além de trabalharem com crianças com problemáticas graves, irão trabalhar também com todos os problemas educativos relacionados com essa população. O professor (P3) destacou:

(P3) *“sabem responder à necessidade especial da população e às vezes não é só da população com esses problemas graves, como é o âmbito específico do mestrado, mas dos problemas educativos que possam surgir. Trata-se da chamada necessidade educativa especial, de uma forma mais abrangente”*.

### **Elaboração de meios de diagnóstico e planos de ação educativa**

Esta categoria é composta por indicadores que elencam conhecimentos na elaboração de documentos necessários para atuar como professor de educação especial com o destaque na fala do (P4) que leciona a unidade curricular de “Currículo e Necessidades Educativas Especiais”. Dois professores afirmaram que saber fazer um estudo de caso e saber fazer adequações curriculares é indispensável para os formandos concluírem o curso com essa competência.

(P2) *“fazerem um estudo de caso, serem capazes de fazer um estudo de caso”*.

(P4) *“fazer as adequações curriculares que são um problema nesse momento em Portugal. É perturbante para os professores porque nunca sabem muito bem”.*

A importância de saber elaborar as adequações curriculares e o Plano Educativo Individual (PEI), foi o destaque feito pelo professor (P4).

(P4) *“em Portugal há um currículo comum, oficial e os professores não sabem muito bem até onde podem tomar decisões nas adequações curriculares sobre o currículo. Assim, quando estiverem a atuar como professores de educação especial terão mais conhecimento na construção do currículo. Outro documento importante é saber elaborar o Plano Educativo Individual (PEI) ”.*

(P4) *“falar do Programa Educativo Individual e das medidas que se podem tomar para cada um dos alunos. Dentro dessas faço uma distinção clara, que é a diferença entre adequação curricular, que é para o acesso do currículo comum, e currículo específico individual e que é para aqueles alunos que não tem possibilidade de chegar ao currículo comum”.*

(P4) *“as adequações curriculares são feitas pelos professores do regular apoiados pelos professores da educação especial”.*

Segundo as Medidas Educativas do Decreto 3/2008 de 07 de janeiro (referido no preâmbulo), que designa a importância da promoção de igualdade de oportunidades para além de planear um sistema educativo flexível, pautado por uma política global integrada, este, permite responder à diversidade de características e necessidades educativas especiais para o sucesso de todos os alunos.

(P2) *“definiu-se legalmente que a escola portuguesa é uma escola inclusiva e temos desde 2008 (aplicação do Decreto 3/2008 de 07 de janeiro) em dizer que, todos devem estar na escola, e estão, eventualmente, estão”.*

(P3) *“dentro do sistema educativo português, normalmente essas crianças estão colocadas em Unidades de Apoio que estão fisicamente dentro das escolas, de acordo com a legislação”.*

## **Relacionar teoria com a prática**

Diante todas as categorias apresentadas no tema “Objetivos das Unidades Curriculares, a relação da teoria com a prática exibida nas categorias apresenta um maior número de unidades de registros, totalizando 27 UR. Os indicadores apontaram os conteúdos curriculares em ação com 10 UR, enquanto as dificuldades dos formandos em aplicar o conteúdo apresentaram pouca diferença com 11 UR e o conhecimento prático e teórico apresentaram apenas 6 UR.

- (P1) *“quem já tem na prática experiência do trabalho com problemas de cognição e multideficiência, consegue relacionar mais com a sua prática, portanto, é sempre mais fácil”.*
- (P2) *“Apontar a compreensão da criança e dos contextos, e para ver as condições em que está ou não incluída, se existem ou não situações de inclusão”.*
- (P3) *“coloca em ação desde logo pelo trabalho prático que tem de realizar”.*
- (P4) *“têm que saber fazer, ajudar os professores a fazerem as adequações”.*

Os discursos de todos os professores indicaram que para quem já têm experiência com crianças com problemas graves de cognição e multideficiência fica mais fácil colocar em prática a teoria estudada nas aulas.

### **4.3.4 Metodologia de ensino das unidades curriculares**

O tema “Metodologia de Ensino” explora os procedimentos aplicados nas aulas e as preocupações que os professores formadores têm em relação a nível metodológico.

### Quadro 8. Metodologia de ensino das unidades curriculares

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UE</b>	<b>UR</b>
<b>8. Método expositivo</b>	Apresentação da unidade curricular com plano de intervenção	4	10
	Apresentação dos instrumentos e técnicas de avaliação das crianças com NEE	4	8
	Aulas Práticas	4	16
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>34</b>
<b>9. Análise dos casos</b>	Tutoria com 3 a 4 grupos	2	3
	Tutoria com 1 grupo	2	3
	Apresentação coletiva dos casos	2	4
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>10</b>
<b>10. Uso da plataforma Moodle</b>	Repositório de informação	1	2
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>2</b>
<b>11. Uso de outros recursos tecnológicos</b>	CD, Vídeos	1	4
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>4</b>
<b>12. Preocupações a nível metodológico</b>	Adequações dos conteúdos	1	3
	Maior contacto com as crianças com problemas graves	3	7
	Curso ser pós-laboral	3	4
	Ética profissional por parte dos formandos	1	4
	Experiência profissional	1	4
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>22</b>
<b>13. Articulação com as outras unidades curriculares</b>	Relacionar os conteúdos com as outras unidades curriculares	4	28
	Saber desenvolver competências entre as unidades curriculares	3	6
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>34</b>

Fonte: Própria

### Método expositivo

Todos os professores entrevistados centraram-se no método expositivo com aulas teóricas nas primeiras semanas de aula, onde apresentam a unidade curricular juntamente com um plano de intervenção a ser elaborado pelos formandos. Em seguida, apresentam os instrumentos e as técnicas de avaliação que os estudantes deverão elaborar e utilizar nas observações realizadas com as crianças com problemas graves de cognição e multideficiência nas Unidades de Apoio.



- (P1) *“temos três aulas teóricas, em que o conteúdo teórico é, por exemplo, na primeira aula, a explicação de como a Unidade Curricular é uma visão global daquilo que vai ser pedido, e onde depois fazemos a definição do plano de intervenção, a parte mais formal”.*
- (P2) *“num primeiro momento as primeiras duas ou três sessões são sessões em que, de certa forma, há uma apresentação de natureza mais teórica ou teórico-prática sobre o que é um estudo de caso, como se faz um estudo de caso, que tipos de dados é que se podem e devem recolher”.*
- (P3) *“no início da Unidade Curricular apresentamos os objetivos da Unidade Curricular, o que têm que fazer, um guião do trabalho, etc. Essas dão as primeiras indicações para arrancar com o trabalho”.*
- (P4) *“nas aulas há uma parte expositiva, depois faço também muitos trabalhos práticos com eles”.*
- (P3) *“fazer a avaliação da criança propriamente dita, portanto, há dados de recolha que resultam do processo do aluno, mas há pequenas observações que precisam fazer, para depois fazer um plano de intervenção”.*
- (P3) *“tudo que é método de avaliação (instrumentos de avaliação, noções sobre a qualidade, noções sobre o desenvolvimento, noções sobre a aprendizagem) tem que ser aplicada aqui para a recolha e a interpretação dos dados, para depois formularem os objetivos”.*

Outras estratégias são aplicadas nas aulas como metodologia de ensino. Os professores relatam que as aulas práticas têm sido ricas em termos de formação e é o momento em que os formandos tomam como mais benéfico para executar as questões teóricas nas atividades práticas. São as atividades em grupos, simulações, seminários, debates, elaboração de guiões para a entrevista, elaboração e análise de documentos, observações dos alunos com NEE nas Unidades de Apoio.

- (P1) *“realizar atividades práticas, em grupos, ou seja, atividades de simulação.”*
- (P2) *“De certa forma são os seminários”.*
- (P2) *“muito prático. Têm que fazer uma entrevista, mandar um guião de entrevista (...) partilham connosco e com os outros elementos”.*

- (P2) *“normalmente são sessões que fazemos. As duas últimas sessões são apresentações e discussões dos casos, e são extremamente ricas em termos de formação, por isso mesmo a estratégia usada é muito eficaz, acho muito boa”*
- (P4) *“perceberem como é que se faz, mas que tenham também um olhar crítico sobre aqueles documentos que estão a analisar”.*
- (P4) *“esses trabalhos práticos acho que têm ajudado muito porque é assim que eles se apropriam daquilo que vão fazer na prática”!*
- (P4) *“organizo muitos debates nas aulas sobre questões que são polémicas”.*
- (P3) *“fazer observações da criança dentro da sala de aula e dentro da escola, nos vários contextos onde ela está, e em que estado estão a fazer”.*

### **Análise dos casos**

Essa é uma metodologia de ensino que constitui numa série de análise dos casos observados nas Unidades de Apoio realizados pelos formandos. Os entrevistados apontaram indicadores para os casos que são acompanhados através de apoio tutorial. Esta é uma estratégia realizada em sessões compostas por grupos, e no final, é feita a apresentação dos casos analisados. Percebe-se nos discursos dos entrevistados que há uma dinâmica no sentido de socialização entre os formandos e a partilha de conhecimentos.

- (P1) *“os alunos constituem em grupos de dois ou três alunos e escolhem um caso. Os grupos são constituídos e depois como são três docentes, os alunos são distribuídos por esses três docentes para que depois possam dar apoio tutorial aos grupos”.*
- (P1) *“num sentido de socializar os seus saberes e poderem partilhar mais e que toda gente possa perceber, quais são os casos e os diferentes tipos de casos”.*
- (P2) *“algumas sessões de apoio tutorial em que eles vão fazendo o trabalho de campo, trazem (os casos) e vamos analisando em conjunto”.*
- (P2) *“as últimas sessões são as apresentações dos casos, e a apresentação é para o grupo todo, para a turma toda”.*

## **Uso da plataforma Moodle**

Esta categoria revela outra forma de metodologia de ensino aplicada apenas pelo professor (P1), que manifestou a preferência pelo uso da plataforma Moodle como instrumento de informação para os formandos.

(P1) *“utilizamos a plataforma Moodle, no sentido de distribuir recursos”.*

(P1) *“antes utilizava a plataforma muito na perspectiva da participação mais ativa por parte dos estudantes, mas como são estudantes trabalhadores, têm vindo a diminuir o seu uso, portanto, é mais fácil como repositório de informação”.*

## **Uso de outros recursos tecnológicos**

Ainda como método de ensino, o professor (P1) aplica também o uso de outros recursos tecnológicos, tais como a utilização de vídeos para analisar filmes de acordo com o conteúdo e a utilização de CDs como fonte de informação teórica.

(P1) *“analisamos vídeos sobre o tema que estamos a analisar, e se estamos a falar de temas de apoios a comunicação, então vamos ver um vídeo onde vamos centrar o olhar na comunicação”.*

(P1) *“também distribuo um CD com informação teórica organizados por diferentes temas da Unidade Curricular no sentido de ser mais fácil para os alunos perceberem onde podem ir buscar informação dos diferentes temas”.*

## **Preocupações a nível metodológico**

Os entrevistados têm muitas preocupações, mas a que mais se destaca insere-se na categoria de preocupações metodológicas. Estas contêm alguns indicadores que a justificam, em particular, a falta de participação dos formandos nas aulas práticas durante a formação e a falta de contacto com crianças com problemas graves de cognição e multideficiência nas Unidades de Apoio.

- (P1) *“aqui a minha preocupação não é só para aulas, mas é antes oferecer-lhes um conjunto de recursos que possam utilizar no futuro quando estiverem que trabalhar com os alunos com características mais graves”.*
- (P1) *“tenho a preocupação de articular o saber teórico com o saber prático”.*
- (P2) *“uma das coisas que me preocupa, e penso que preocupa a todos os colegas é essa necessidade de eles terem contacto com os casos, sabendo que à partida é um contacto relativo! Curto! Precisaria de ser mais!”*
- (P2) *“muita preocupação com as pessoas que nunca tiveram contacto com essas crianças”.*
- (P3) *“a minha primeira preocupação é proporcionar a estes alunos o máximo de contacto com essas crianças, porque esses casos são graves, bastante pesados”.*
- (P3) *“na minha opinião não são suficientemente confrontados com essas realidades para poderem ter uma formação que acho que seria de melhor qualidade! Lhes daria mais garantias”.*

Outras preocupações também foram assinaladas pelos entrevistados atribuindo a problemática do curso ser em regime pós-laboral.

- (P2) *“o fato de ser um curso pós-laboral, portanto, não era assim, dificulta, de certa forma, a possibilidade de ter um estágio supervisionado”.*

Todos falam sobre a condição dos formandos serem trabalhadores e dificulta o contacto real com a prática.

- (P2) *“essa é uma questão que me preocupa, é a falta de prática que esse sistema nos dá, portanto nós tentamos compensar desta forma”.*
- (P3) *tenho pena que seja um curso pós-laboral, porque assim não há tantas oportunidades para alunos terem trabalhos práticos de ensino com as crianças. Uma coisa é fazer avaliação e depois fazer um plano de intervenção, mas não o concretizar”.*

A questão da ética profissional também foi visivelmente destacada no discurso do professor (P2), que disse ter preocupações quanto às motivações que levam os formandos a escolher a área da educação especial por pensar que é mais fácil conseguir emprego.

(P2) *“as pessoas acabam por vir para a educação especial também por razões de natureza muito pragmática, para terem mais uma hipótese de emprego. Pronto! Acho que a educação especial não é uma área fácil, não é! Exige um professor com muitas competências, portanto, isso preocupa-me”.*

(P2) *“as motivações que trazem as pessoas ao curso é qualquer coisa que me preocupa, porque hoje em dia a razão é a falta de emprego”.*

A experiência profissional foi realçada no discurso do professor (P4) quanto às preocupações metodológicas porque, a importância da troca de experiência entre os formandos torna a aula mais dinâmica, permitindo a socialização entre eles.

(P4) *“aquilo que dizem aos outros sobre o que já viram, o que já viveram, sobre o que já experienciaram deve relacionar-se com as questões teóricas e com as abordagens teóricas que, entretanto, vão fazendo”.*

(P4) *“estimulo muito os debates a partir das experiências, tentando sempre relacionar isso com as abordagens teóricas e sobre os temas que estão a discutir. Essa é uma preocupação, a de não deixar de fora as experiências que eles já tiveram”.*

### **Articulação com as outras unidades curriculares**

Todos os professores entrevistados disseram que articulam atividades da unidade curricular com as outras unidades curriculares e centraram-se nos discursos de relação que os conteúdos de ambas estabelecem com outras unidades curriculares, sendo esse o indicador mais apontado, com 28 UR. Apenas 6 UR foram apontados para o conhecimento sobre o desenvolvimento de competências entre as unidades curriculares.

(P1) *“o nosso grande objetivo é congregar conhecimentos que os mestrandos tenham tido nas outras Unidades Curriculares, no sentido de, ao longo do curso, conseguirem avaliar e ver quais são as características dessas crianças”.*

- (P2) *“também existe outra disciplina que tem a ver com a multideficiência, portanto existe uma nítida relação direta entre essas duas disciplinas e o estudo de caso”.*
- (P3) *“há uma colaboração. Não é por acaso que os principais professores das cadeiras mais teóricas do curso estão ligados a essa cadeira das práticas”.*
- (P4) *“é uma cadeira genérica que podemos dizer que ao integrar-se no tronco comum, é estruturante para outras cadeiras mais específicas relacionadas com cada uma das deficiências”.*
- (P1) *“onde os conceitos vão sendo elaborados e as competências vão sendo desenvolvidas”.*
- (P3) *“as outras Unidades...os alunos precisam ter conhecimentos e a experiência das outras Unidades Curriculares que depois aplicam nesta”.*
- (P2) *“enquadrem em termos teóricos também aquilo que foi aprendido ao longo do curso”.*
- (P2) *“nas outras disciplinas têm as informações sobre as diferentes problemáticas e portanto, podem perceber e compreender melhor o aluno com determinada problemática, o que é fundamental no curso”.*

A metodologia de ensino utilizada possibilita aos professores organizar atividades que englobam outras unidades curriculares para os formandos perceberem a relação da teoria com a prática.

#### **4.3.5 Inclusão nas unidades curriculares**

Este tema organizou-se em torno da abordagem da inclusão e a forma como é construído o conceito de inclusão no curso de formação.

**Quadro 9.** Inclusão nas unidades curriculares

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UE</b>	<b>UR</b>
<b>14.</b> Abordagem teórica à inclusão	Ausência de abordagem teórica	3	11
	Abordagem na temática da inclusão	3	9
	Abordagem histórica	1	4
	<b>Total</b>	-	<b>24</b>
<b>15.</b> Inclusão nos contextos educativos	Possibilidade de caracterizar/avaliar o contexto	3	13
	Preocupações relacionadas com a inclusão	4	12
	Observação nos contextos	2	5
	Participação dos alunos com NEE nas atividades escolares como indicador de inclusão	4	12
	<b>Total</b>	-	<b>40</b>
<b>16.</b> Inclusão nos casos escolhidos	Saber analisar/avaliar os casos	3	9
	<b>Total</b>	-	<b>9</b>
<b>17.</b> Conceção de inclusão que os formandos devem compreender	Visão sistémica da inclusão	3	9
	Inclusão para todos os alunos	1	5
	Acesso e sucesso do aluno com NEE	2	4
	Experiência na Educação Especial	1	3
	<b>Total</b>	-	<b>21</b>

Fonte: Própria

### **Abordagens teóricas à inclusão**

O conceito de inclusão não é apresentado como conteúdo curricular específico nas unidades curriculares investigada. Todos os professores disseram que o tema da inclusão aparece numa abordagem prática na disciplina e que os formandos deverão perceber o que é inclusão, no momento em estão nos contextos educativos, juntamente com os alunos com NEE. A temática da inclusão é abordada também noutras unidades curriculares.

(P1) *“à partida nós não temos propriamente uma abordagem específica porque vai depender dos casos que eles escolhem”.*

- (P1) *“não é que haja um conteúdo específico, nós é que depois no processo de avaliação e na planificação e na intervenção, temos esses aspetos da inclusão em consideração”.*
- (P2) *“nessa Unidade Curricular é... não há uma abordagem eu diria teórica, com tema da inclusão”.*
- (P4) *“a inclusão está presente, omnipresente nessa disciplina. (risos). Uma vez que essa disciplina está muito ligada a respostas curriculares que as escolas dão ou não dão, e, que deviam dar (risos) aos alunos com NEE.”*
- (P3) *“a temática da inclusão nesta Unidade Curricular é abordada na caracterização e na situação educativa onde se pode fazer uma avaliação da situação tal como ela está”.*
- (P3) *“a temática da inclusão também é abordada noutras Unidades Curriculares”.*

O contexto histórico da inclusão também é explicado nas aulas.

- (P4) *“faço uma pequena abordagem histórica, apenas para terem a certeza de que estamos todos a falar da mesma coisa, porque todos falamos um pouco disso em todas as cadeiras”.*
- (P4) *“faço uma pequena abordagem do que foi a Declaração de Salamanca, e da importância que teve”.*
- (P4) *“falo do conceito de NEE para relacionar depois com as questões do currículo, sobretudo naquela primeira definição que apareceu de NEE, ainda em 1988, com Warnock Report que é a definição que é feita com base no currículo, na relação da criança com o currículo”.*

### **A inclusão nos contextos educativos**

Esta categoria reflete sobre as possibilidades que os formandos têm de caracterizar, observar e avaliar os contextos onde os alunos estão inseridos e se estes são ou não inclusivos.



- (P2) *“a inclusão aparece, por exemplo, quando procuramos ou quando pedimos aos alunos que façam o processo de observação dos alunos e dos contextos”.*
- (P2) *“se dermos um determinado instrumento para avaliar até que ponto o contexto é um contexto inclusivo”.*
- (P3) *“os formandos irão fazer uma definição de quais são as atividades sem que o aluno está envolvido e qual é a realidade do contexto e aí vão perceber e utilizar o grau de envolvimento como indicador e uma medida de inclusão”.*
- (P1) *“acho que aqui é necessário muito do trabalho por parte do próprio professor no sentido de pedir à colaboração e ao envolvimento do professor do ensino regular no trabalho com essas crianças, ver em que situação é benéfica para as crianças estarem incluídas”.*

As inquietações apontadas pelos professores quanto à percepção de inclusão que os formandos devem aprender durante a formação é que a inclusão não é só do aluno com NEE, mas de todos.

- (P1) *“digamos que as nossas preocupações relacionadas com a inclusão estão patentes nas indicações que lhes vamos dando (aos formandos), no sentido de procurar informação sobre como a criança está incluída”.*
- (P2) *“de certa forma garantiu-se o acesso. Os alunos estão todos na escola, mas ainda não se garantiu a participação e muito menos o sucesso, não é? Portanto, corre-se o risco de em algumas situações, dessa suposta inclusão”.*
- (P2) *“mas só o acesso não basta, não é? Para a inclusão acontecer, o acesso, por si só, não basta! Portanto, se os alunos não participarem nas atividades e não tiverem sucesso no seu desenvolvimento, a inclusão é um engano! Pode ser muito negativo para crianças que vivenciam essas situações, não é”?*
- (P1) *“a minha preocupação é que eles percebam que a inclusão tem a ver com participação, tem a ver com envolvimento e tem a ver com atividade”.*
- (P3) *“quando se diz que todos têm que aprender juntos, não quer dizer que todos têm que aprender a mesma coisa!”.*

- (P4) *“os professores consideram que estas crianças estão na sala sobretudo para socializar e é normal que socializem com os pares da sua idade, com crianças, outros jovens da sua idade (...) mas eles não estão lá só para socializar, eles estão lá para aprender e às vezes os professores esquecem-se disso, que eles estão lá e que só a socialização não basta”!*
- (P4) *“como princípio básico é importante pensar que a inclusão não é só sinónimo de socialização, é também sinónimo de aprendizagem conjunta”.*

A inclusão acontece quando os formandos observam os alunos com NEE nos contextos onde estão inseridos.

- (P2) *“pelo processo da observação da realidade os formandos irão perceber o que as pessoas pensam sobre a inclusão”.*
- (P1) *“como as atividades estão a ser desenvolvidas nos contextos educativos e como esses alunos participam e se participam só com atividades realizadas nos contextos das Unidades ou se vão à sala de aula, ou se estão também a brincar no recreio, ou se fazem atividades que os outros alunos fazem”.*
- (P2) *“procurar perceber se o aluno participa ou não participa. Aí o tema da inclusão, obviamente aparece”.*
- (P1) *“a observação não é centrada só no aluno, mas nos contextos que elas estão”.*
- (P2) *“observar os diferentes contextos”.*
- (P3) *“utilizar critérios de participação e de envolvimento dos alunos com problemáticas graves nas atividades de sala e da escola como um indicador de inclusão”.*
- (P4) *“isso tem que ser pensado em função das características da criança e das suas possibilidades em termos de participação em sala de aula”.*

## **A inclusão nos casos escolhidos**

Esta categoria também foi referida por três professores (P1, P3 e P4) que sublinharam como indicador, a escolha dos casos realizados pelos formandos, para a avaliação nos contextos educativos é para perceberem se os alunos com NEE estão ou não incluídos.

(P1) *“em termos de inclusão é tentar perceber, por exemplo, na avaliação do caso, como são as interações sociais das crianças com seus colegas, como está o seu sociograma, como é que os outros alunos os veem”.*

(P3) *“esses resultados são, digamos, chamados para cima da mesa, para perceber se eles podem ir mais longe e fazer propostas que levem mais longe a inclusão desses alunos dentro daquele contexto, dentro daquela realidade”.*

(P4) *“que eles tenham possibilidade de desenvolver as suas capacidades num ambiente mais natural, na companhia de pares, tanto quanto possível, de modo a poderem desenvolver alguma autonomia, socialização e também algumas aprendizagens”.*

## **Conceção de inclusão que os formandos devem compreender**

Das concepções de inclusão que se pretende que os formandos adquiram na formação foram mencionados pelos professores vários indicadores, como ter uma visão sistémica da inclusão, da inclusão para todos os alunos, do acesso e sucesso de todos os alunos e da experiência na educação especial, perfazendo um total de 21 UR.

(P1) *“eu diria eles estão mais vocacionados a trabalhar com alunos com multideficiência. Não podemos olhar para inclusão sob essa perspetiva de inclusão a tempo inteiro. 5 horas por dia na sala de aula, ele pode até lá estar! Mas não estará a fazer grande coisa”.*

(P1) *“é importante que esses alunos, sobretudo, os que estão nas Unidades de Apoio com multideficiência, tenham relações com outros colegas e que não atinjam apenas o espaço das Unidades”.*

(P4) *“a conceção de inclusão que nossos alunos adquirem é essa, que a inclusão não é só para os alunos com NEE socializarem, é também para aprenderem com*

*seus pares envolvendo-se nas atividades na sala de aula com os outros, e participando nas situações de aprendizagens tal como os outros”.*

- (P4) *“esses estudantes vão para a educação especial e é importante que eles percebam que a noção de inclusão não é só para alunos com NEE, é para todos aqueles que, no fundo, sejam as minorias étnicas, linguísticas, culturais, sociais, económicas, etc.”.*

Os professores (P2 e P3) apontaram os indicadores do acesso e sucesso do aluno com NEE como fator relevante para a inclusão, acrescentamos que devem ser compreendidos pelos formandos.

- (P2) *“eu penso que, o que queremos é que os alunos percebam que a inclusão é mais que o acesso, e eu estou sempre a dizer isso, sempre o mesmo”.*
- (P2) *“para que uma criança com NEE tenha sucesso no teu percurso de desenvolvimento e aprendizagem, participem e estejam nos contextos, não é? Sejam inseridos no ensino regular, digamos assim, sabendo à partida das limitações”.*
- (P3) *“tem com objetivo demonstrar que a inclusão desses alunos também é possível”!*

A experiência profissional foi apontada pelo professor (P3) como conceção de inclusão que os formandos devem ter na formação.

- (P3) *“a maior parte dos nossos alunos já são professores há mais de cinco anos, já conhecem. São professores, são psicólogos, são terapeutas da fala, são assistentes sociais e já têm uma ideia, uma experiência de trabalho dentro da educação especial, ou pelo menos contacto com a educação especial”.*
- (P3) *“para além das experiências que eles têm, de uma bagagem que já trazem”.*

Para todos os professores entrevistados, o tema da inclusão na unidade curricular aparece nas aulas práticas e todos afirmam que os formandos deverão participar, através das observações dos alunos com NEE nas Unidades de Apoio.

#### 4.3.6 Desempenho das funções do professor de Educação Especial

Este tema explora o desempenho e aptidão que os professores de educação especial têm que ter, embora as categorias apresentadas apontem alguns constrangimentos na formação e na profissão.

**Quadro 10.** Desempenho das funções do professor de Educação Especial

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UE</b>	<b>UR</b>
<b>18.</b> Organização das práticas educativas ou da intervenção do professor	As ações centradas nos alunos	3	6
	As ações centradas nos pais	2	4
	As ações centradas na relação com os colegas	3	5
	<b>Total</b>	-	<b>15</b>
<b>19.</b> Competências específicas	Ser interventivo	2	4
	Trabalhar em equipa	3	6
	Capacidade de argumentar/análise crítica da realidade	2	2
	<b>Total</b>	-	<b>12</b>
<b>20.</b> Perfil desejável do professor de Educação Especial	Saber trabalhar com os professores	3	5
	Saber trabalhar com os alunos	2	2
	Mudanças de atitudes e nas práticas	3	7
	Conhecimento profissional	3	5
	<b>Total</b>	-	<b>19</b>
<b>21.</b> Constrangimentos na profissão	Recursos limitados	1	1
	Falta de participação dos pais	1	1
	Dificuldades de intervenção direta com o aluno	1	2
	<b>Total</b>	-	<b>4</b>
<b>22.</b> Formação Especializada	Conciliação de saberes gerais e específicos	4	17
	Aspetos negativos na formação especializada	3	22
	Políticas na formação especializada em Portugal	3	9
	<b>Total</b>	-	<b>48</b>

Fonte: Própria

## **Organização das práticas educativas ou da intervenção do professor**

Nos aspectos relacionados às práticas que o professor de educação especial tem que desempenhar, os entrevistados indicaram que as ações deverão ser centradas nos pais, na relação com os colegas e principalmente nos alunos. As intervenções são em todas as dimensões. O importante é saber trabalhar em equipa.

- (P1) *“o professor de educação especial tem que saber conversar com o colega, no sentido de lhe explicar o porquê de uma estratégia e não aquela, porque vamos usar essa competência e não a outra na criança”.*
- (P4) *“é importante fazer o apoio direto ao aluno, há situações em que a criança tem que estará a maior parte do tempo numa Unidade de Apoio”.*
- (P3) *“o professor de educação especial tem que correr todas as possibilidades (no aluno, no professor, na escola).”*
- (P1) *“o fato de os professores terem que conseguir trabalhar com os técnicos, com os professores, com os pais e com as crianças é importante”.*
- (P4) *“porque há modelos de apoio ao professor do ensino regular, este funciona muito bem o apoio direto ao aluno até nem é necessário”.*
- (P1) *“saber trabalhar com os pais, porque os pais são os principais educadores daquela criança”.*

## **Competências específicas**

Nesta categoria, os entrevistados afirmam que os professores de educação especial têm que desenvolver as competências necessárias para trabalhar com crianças com problemáticas graves, devem ser interventivos, trabalhar em equipa, ter a capacidade de argumentar e devem analisar cada caso individualmente.

- (P1) *“eu diria, que a intervenção do professor será feita em quatro níveis: com os profissionais técnicos, com o professor de ensino regular, com a criança e com a família”.*
- (P2) *“é fundamental que os professores de educação especial façam as intervenções necessárias”.*

A capacidade de trabalhar em equipa também teve relevância nos discursos da maioria dos entrevistados, sendo evidenciada como uma das funções específicas do professor de educação especial.

(P1) *“é importante que o professor da educação especial tenha competências para saber trabalhar em equipa e saiba gerir as situações”*.

(P1) *“eu diria que é preciso trabalho de equipa. Temos que ouvir os pais e temos que ouvir os técnicos, temos que ouvir os professores, com as pessoas que interagem com as crianças”*.

(P4) *“a articulação entre os professores do ensino especial, do ensino regular e as famílias é fundamental para a criança conseguir ter um ambiente que seja estimulador em casa e na escola”*.

Saber argumentar e analisar cada um dos casos envolvidos no processo de inclusão dos alunos com NEE também foi evidenciado por dois entrevistados, como competência específica do professor de educação especial.

(P1) *“ter capacidade de argumentar as suas opções e achar que é importante fazê-lo, de usar estratégias e não outras”*.

(P2) *“penso que a grande preocupação é também a (...) de a equipa conseguir que os formandos tenham alguma capacidade de análise crítica das situações. Das situações políticas, dos contextos, para além das intervenções, com muito da análise crítica da realidade”*.

(P4) *“em termo de perfil há competências específicas que o professor de educação especial tem, mas que essas competências específicas estão sustentadas e enraizadas em competências gerais dos professores”*.

### **Perfil desejável do professor de educação especial**

Esta categoria descreve o perfil desejável do professor de educação especial e centra-se nos discursos dos entrevistados, na habilidade de saber trabalhar com os professores, com os alunos, com os pais, nas mudanças necessárias, nas atitudes e práticas pedagógicas e no conhecimento profissional. Estes indicadores somaram 19 UR.

- (P2) *“saber trabalhar com os professores do ensino regular, também tem que se saber trabalhar com os pais”.*
- (P1) *“saber ouvir os técnicos (terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, psicólogo ou psicomotricista) que trabalham com a criança”.*
- (P4) *“trabalhar com os professores do ensino regular, em termo colaborativo (...) e acho que é nesse trabalho de colaboração que se aborda a inclusão”.*
- (P2) *“saber trabalhar com aquela criança que tem necessidades educativas muito específicas (...) e que tem que saber fazer um currículo específico (...) tem que ter competências muito específicas”.*
- (P2) *“o professor de educação especial tem que desencadear um processo de mudança na escola, nas atitudes, nas pessoas, nas práticas e, nesse sentido tem que ser uma pessoa ativa”.*
- (P4) *“daquilo que é do conhecimento profissional de qualquer professor, e é sobre esse conhecimento profissional docente que depois se vai construir o conhecimento específico do professor de educação especial”.*
- (P4) *“em relação aos professores da educação especial, especificamente, não há um perfil definido por lei, mas há um diploma. Na verdade, não é um diploma, é um regulamento que contém as várias funções que os professores de educação especial devem desenvolver”.*

### **Constrangimentos na profissão**

Foram identificados alguns constrangimentos na profissão do professor de educação especial por um dos entrevistados (P1), tais como a limitação dos recursos humanos, a falta de participação dos pais nas atividades e as dificuldades de intervenção direta, que conduzem a alguns desconfortos na realização do trabalho com os alunos de problemáticas mais graves.

- (P1) *“sabemos que os nossos recursos são limitados na área da educação especial. Não temos professores que possam estar a tempo inteiro numa intervenção só com o aluno”.*



(P1) *“dificuldade de saber lidar com as dificuldades que os pais têm, porque às vezes não participam mais ou o tanto quanto gostaríamos”.*

(P1) *“normalmente, a intervenção é feita através do professor do ensino regular, e o professor do ensino regular resolve o problema todo. Nos casos dos alunos com problemas mais graves, acho que não! Tem que ser mais direto”.*

### **Formação especializada**

Todos os entrevistados salientaram a respeito da formação especializada do professor de educação especial. O conhecimento específico é necessário para a formação, pois há diferentes áreas de especialização para lidar com as diversas problemáticas dos alunos. Portanto, o curso oferece apenas especialização na área de problemas de cognição e multideficiência e as competências vão ao encontro das áreas em que o professor quer se especializar. Os indicadores relatados nos discursos dos professores totalizam 48 UR, sendo que: a conciliação de saberes gerais e específicos para os formandos tornarem-se especialistas somaram 17 UR; os aspetos negativos na formação somaram uns consideráveis 22 UR; e as políticas em Portugal para a formação especializada somaram 9 UR.

### **Conciliação de saberes gerais e específicos**

(P1) *“eles têm que ter competências para conhecer tecnologias de apoio que permitam às crianças com problemas neuromotores graves ter acesso ao currículo ou a informação ou ao controle do ambiente”.*

(P1) *“o conhecimento na área da educação especial tem que ter especialização. Acho que há vários tipos de professores de educação especial, ou seja, varias pessoas com diferentes áreas de especialização”.*

(P1) *“o professor que trabalha com o aluno cego ou com baixa visão tem que saber braille; tem que saber mobilidade; tem que ter conhecimentos muitos específicos; tem que saber fazer avaliação da visão; avaliação funcional; conhecimento muito específico para aquela área de incapacidade humana.”*

- (P3) *“no caso da surdez há conhecimentos específicos que os professores têm que ter. O leque é um tanto alargado, e eles têm que saber, enquanto que outros professores não. E neste sentido sim, é um especialista”!*
- (P3) *“o conhecimento é como uma pirâmide, não se consegue construir uma pirâmide muito alta se não se tiver uma base larga, e, portanto, estes professores de educação especial têm que ter uma base de ensino bastante larga. Quando chegarem ao topo da pirâmide, têm conhecimentos especializado que, de fato, são obrigatórios”.*
- (P4) *“a especialização faz parte da educação especial, mas também não pode esquecer a formação geral de qualquer professor”.*
- (P4) *“o conhecimento profissional docente é fundamental. É a base e deve ser aprofundada, porque, sem ele, os conhecimentos que são específicos do professor de educação especial ficam a funcionar no vazio”.*

### **Os aspetos negativos na formação especializada**

- (P2) *“penso que ainda não trabalhamos o suficiente nessa área, estamos ainda muito focados no défice e provavelmente, se queremos que a escola seja inclusiva, temos que dar competências aos professores”.*
- (P1) *“ter a consciência que aqui na Instituição não dá o currículo noutra dimensão”.*
- (P2) *“temos um modelo antigo que continuamos a desenvolver, portanto aqui há um grande foco na deficiência e penso que a nossa formação ainda é lacunar noutras competências, que hoje são exigidas ao professor de educação especial e para as quais nós não temos resposta tendo em conta o nosso plano de estudo”.*
- (P2) *“nesta escola continuamos a fazer uma formação que, de certa forma, toma o professor de educação especial como um especialista em determinada área em deficiência”.*
- (P2) *“tudo que seja um trabalho mais de colaboração com a escola, nós aqui não temos; quer dizer, não temos nenhuma Unidade Curricular que aponta para isso. É lógico que entender que isso é fundamental, não é”?*

- (P2) *“nós não trabalhamos as questões éticas, as questões de colaboração (que são fundamentais), a questão de trabalho com pais e com os professores. Como se pode fazer? Que estratégias se pode desenvolver nesse nível”?*
- (P2) *“temos que trabalhar com outras áreas. De certa forma, ainda estamos em centrar-nos muito no aluno e no problema do aluno. Por outro lado, também, tem que ser assim, e não temos muita hipótese fora disto, porque, em termos legais, o professor de educação especial é especializado em diferentes tipos de problemáticas”.*
- (P2) *“Aqui também há uma série de contradições em termos legais, não é? Por um lado, preconiza a inclusão, mas depois continuamos a preconizar outra coisa, não é? É por aí, tem sido assim”.*
- (P3) *“e tem sido uma batalha interessante, um desafio porque é algo que não podemos substituir. Nós somos da educação especial, não podemos substituir aos outros! Porque não é isso que se pretende nas escolas, encher as escolas de professores de educação especial, não é”?*

A política na formação especializada em Portugal também esteve presente nos discursos dos professores.

- (P1) *“em Portugal temos três áreas: os professores que têm especialização que permitem trabalhar com alunos com problemas intelectuais, problemas motores, com intervenção precoce e com multideficiência é o 910. Outros que trabalham com os alunos com problemas sensoriais, com problemas de audição e os alunos com problema de visão são dos grupos 920 e 930. A nossa esperança é que esses professores tenham competências distintas”.*
- (P4) *“em Portugal pede-se que tenham pelo menos cinco anos de serviço como professores do ensino regular, o que significa que esses docentes já devem formação e experiência como professores em termos gerais, em termos do trabalho com todos os alunos”.*

### 4.3.7 Avaliação das Unidades Curriculares

Este tema inclui da avaliação das unidades curriculares de Práticas de Educação Inclusiva e Currículo e Necessidades Educativas Especiais. Nos aspetos positivos exibiram-se 31 UR, enquanto os constrangimentos apontaram com apenas 10 UR.

**Quadro 11.** Avaliação das unidades curriculares

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UE</b>	<b>UR</b>
<b>23.</b> Aspetos positivos nas unidades curriculares	Conhecer a realidade do aluno	3	5
	Possibilidade de avaliar e planificar o contexto da realidade do aluno	2	4
	Convívio entre os colegas/troca de experiência	3	4
	Utilizar metodologia de tutoria	1	1
	Apresentação dos processos de análise dos casos	1	4
	Trabalho colaborativo entre as orientações dos trabalhos	1	4
	Expectativas do curso	4	9
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>31</b>
<b>24.</b> Constrangimentos na formação	Regime do curso ser pós-laboral - horário do curso	2	7
	Distanciamento geográfico das Unidades/Escolas (multideficiência e autismo)	1	1
	Dificuldade na literatura noutra língua	1	2
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>10</b>

Fonte própria

## **Aspetos positivos na unidade curricular**

Foram vários os aspetos positivos destacados pelos entrevistados.

### **- Conhecer de perto a realidade da criança**

(P1) *“a primeira vantagem é que os alunos têm contacto direto com situações reais com crianças reais em contextos reais onde essas crianças encontram incluídas. E como quem não tem conhecimento prévio, acho esse é o fator principal e a mais-valia na Unidade Curricular”.*

(P2) *“penso que um aspeto positivo é a Unidade Curricular permitir possibilitar aos alunos e professores o contacto com a realidade da inclusão”.*

(P2) *“contacto com a realidade da escola, com a realidade daquela criança que está na escola”.*

(P3) *“os aspetos positivos têm sido a recetividade que os nossos alunos têm tido junto das Unidades de Apoio e das escolas que os recebem para eles fazerem o estudo de caso”.*

### **- Possibilidade de avaliar e planificar o contexto**

(P2) *“eles têm que avaliar, esse é um aspeto muito bom da Unidade Curricular”.*

(P4) *“penso que a melhor parte são os trabalhos práticos. Os trabalhos que os alunos fazem para avaliação são geralmente muito positivos”.*

### **- Troca de experiência com os colegas**

(P2) *“outro aspeto que penso que têm que valorizar é o facto de o trabalho do estudo de caso ser feito em grupos, onde podem haver pessoas com mais ou menos experiência (...) essa troca de aprendizagem entre os formandos é muito boa”.*

(P3) *“vantagens têm sido as experiências de alguns alunos. Há pessoas que de facto já têm alguma experiência na área e o seu contributo é muito precioso mesmo para os outros alunos, não é”?*

### **- Utilizar a tutoria como método de ensino.**

(P2) *“outro aspeto positivo tem a ver com a metodologia que usamos, e com o facto de ser a tutoria ser um trabalho que vai sendo apoiado ao longo das semanas”*

### **- Apresentação dos estudos de casos analisados**

(P2) *“um processo de análise constante de reformulação, às vezes até no próprio plano da avaliação e depois a apresentação final”.*

(P2) *“penso que é extremamente rico em termos de aprendizagem, porque para além de apresentarem o seu próprio caso, podem ter contributos dos colegas sobre estratégias a implementar no seu caso”.*

**- Trabalho colaborativo entre os grupos**

(P3) *“trabalhar com pequenos grupos de alunos e também com os professores. É um trabalho colaborativo. Divide-se em três grupos de professores e divide em grupo de três alunos/formandos para realizar o apoio às tutorias”.*

**- Expectativas do curso**

(P3) *“penso que, em termos de expectativas, a avaliação que os alunos fazem é boa, é muito favorável”.*

(P1) *“Quando reformulámos o curso, achamos que todos os alunos deveriam vivenciar esta Unidade Curricular, porque ela é fundamental, queríamos mais, queríamos que tivesse mais prática”.*

(P2) *“penso que será positivo e para aqueles que já trabalham na educação especial, pode ser uma oportunidade de eventualmente utilizarem um ou outro instrumento novo que aprenderam aqui na formação”.*

**Constrangimentos na formação**

Os constrangimentos foram apontados por dois dos quatro professores entrevistados, ou seja, metade. O que mais incomoda é o regime do curso ser pós-laboral, conferido 7 UR. Argumentaram com a dificuldade que os formandos têm em ter contacto com as crianças com problemáticas graves nas Unidades de Apoio por serem trabalhadores.

(P1) *“o grande constrangimento é que são professores trabalhadores, portanto têm muito pouco tempo para poderem se deslocarem aos locais onde as crianças se encontram no sentido de fazerem o seu processo de estudo”.*

(P2) *“é um curso pós-laboral, não é? E nós não temos essa possibilidade. Portanto, acho que é uma pena que isso aconteça assim! Comparativamente com outros cursos”.*

(P1) *“esse é o grande constrangimento que tem a ver com nosso modelo de formação, que neste caso, é pós-laboral. O facto de ser pós-laboral, limita muito, é muito difícil para eles, depois conseguir experiência que de alguma forma auxiliem os alunos aquando dos seus estudos”.*

(P1) *“raramente todos os elementos do grupo conseguem ir até o local e observar a criança, avaliar, fazer entrevista ao professor ou ao pai, e, conhecer o caso da criança em si. Alguns deles não têm essa oportunidade”.*

O professor (P3) atribuiu outros constrangimentos à formação, em especial a distância das Unidades de Apoio, que dificulta o acesso aos formandos e ao fato a leitura obrigatória de alguns textos existirem somente em inglês quando muitos formandos não dominam a língua.

(P3) *“é uma dificuldade porque todos os anos os alunos, como são trabalhadores, procuram sempre coisas que são geograficamente próximas.”*

(P3) *“um constrangimento às vezes é a língua, aparecerem alguns alunos e (a percentagem não é tão pequena) de pessoas que têm dificuldade de ler em inglês”.*

(P3) *“dificuldade porque muita da literatura sobre educação especial é em inglês. Até temos muita coisa em brasileiro, mas mesmo assim a grande literatura são obras em inglês e isso é um certo constrangimento”.*

## **4.4 Perspetivas das formandas acerca da formação e da inclusão**

### **4.4.1 Resultados Globais**

As entrevistas realizadas às 6 (seis) formandas originaram os protocolos que foram analisados e agrupados em dois temas e categorias. O quadro a seguir apresenta globalmente os temas, respetivas categorias e indicadores.

**Quadro 12.** Resultados globais das entrevistas realizadas às formandas

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UE</b>	<b>UR</b>
<b>I – A Formação especializada</b>	<b>1-</b> Motivação para fazer o curso	Contacto com o diferente	2	3
		Necessidade de formação especializada	5	7
		Interesse pessoal	3	3
		Ampliar conhecimento	5	5
		<b>Total</b>	-	<b>18</b>
	<b>2-</b> Critério na escolha da Instituição	Prestígio da Instituição	1	2
		Influência de amigas e familiares	2	3
		Facilidade de emprego	1	1
		<b>Total</b>	-	<b>6</b>
	<b>3-</b> Expectativas do curso de formação	Saber trabalhar com alunos com NEE	3	5
		Expectativas correspondidas	5	9
		Expectativas não correspondidas	3	6
		Dificuldades no decorrer do curso	1	2
		<b>Total</b>	-	<b>22</b>
	<b>4-</b> Avaliação da formação	Aspetos positivos recebido na formação	5	15
		Aspetos negativos recebidos na formação	6	21
		Sugestões de melhoria para a formação especializada	6	13
		<b>Total</b>	-	<b>49</b>
	<b>5-</b> Preparação para promover a inclusão	Maior preparação	5	12
		Menor preparação	1	2
		<b>Total</b>	-	<b>14</b>
<b>II – A inclusão e as práticas</b>	<b>6-</b> Conceitos de inclusão	Oportunidades para todos	2	3
		Respeitar e aceitar as diferenças	3	6
		Participação dos alunos com NEE nas atividades com seus pares	3	6
		Ter direito à vida	1	1
		A inclusão não existe	1	3
		<b>Total</b>	-	<b>19</b>
	<b>6-</b> A inclusão no currículo	Abordagem positiva do conteúdo	4	13
		Necessidade de aulas práticas	5	19
		Aspetos negativos no currículo	1	8
		<b>Total</b>	-	<b>40</b>
	<b>7-</b> Articulação entre a teoria e as práticas	Falta de articulação entre a teoria e a prática	5	12
		Instrumentos úteis para a prática	4	6
		<b>Total</b>	-	<b>18</b>
	<b>8-</b> Tornar o contexto educativo mais inclusivo	O espaço é a sala de aula	2	6
		Interação entre os todos os alunos	1	3
		Turmas reduzidas	2	3
		Formação dos professores	1	2
		Apoio direto do professor	2	2
		Recursos materiais	1	1
		Flexibilidade no currículo	1	2
		Dificuldades encontradas	4	11
		<b>Total</b>	-	<b>30</b>

Fonte: Própria



#### 4.4.2 A formação especializada

Este tema explica os discursos das entrevistadas sobre as motivações, o critério de escolha e as expectativas que levaram os formandos a frequentar o curso de especialização em educação especial, assim como a avaliação que fizeram do mesmo.

**Quadro 13.** A formação especializada

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UE</b>	<b>UR</b>
<b>1-</b> Motivação para fazer o curso	Contacto com o diferente	2	3
	Necessidade de formação especializada	5	7
	Interesse pessoal	3	3
	Ampliar conhecimentos	5	5
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>18</b>
<b>2-</b> Critério na escolha da Instituição	Prestígio da Instituição	1	2
	Influência de amigas e familiares	2	3
	Facilidade de emprego	1	1
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>6</b>
<b>3-</b> Expectativas do curso de formação	Saber trabalhar com alunos com NEE	3	5
	Expectativas correspondidas	5	9
	Expectativas não correspondidas	3	6
	Dificuldades no decorrer do curso	1	2
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>22</b>
<b>4-</b> Avaliação da formação	Aspetos positivos recebidos na formação	5	15
	Aspetos negativos recebidos na formação	6	21
	Sugestões de melhoria para a formação especializada	6	13
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>49</b>
<b>5-</b> Preparação para promover a inclusão	Maior preparação	5	12
	Menor preparação	1	2
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>14</b>

Fonte: Própria

#### Motivação para fazer o curso

Das seis entrevistadas, cinco falaram sobre a sua motivação em frequentar o curso de especialização. Os indicadores que mais se destacaram foram a necessidade de obter uma formação especializada e a ampliação de conhecimentos. O contacto com o diferente (com as crianças com NEE) e o interesse pessoal também foram citados.

(F2) “por necessidade, quando terminei a formação inicial fui colocada na escola de educação especial e percebi que realmente tinha muito pouca formação”.

- (F2) *“ampliar os meus conhecimentos”.*
- (F1) *“antes de começar a trabalhar como professora. Lembro-me que desde sempre as pessoas diferentes, sempre me disse alguma coisa”.*
- (F1) *“na minha profissão acho que é sentir uma grande lacuna na formação. Queria dar respostas válidas aos meus alunos e tinha dificuldade e ainda sinto dificuldade”.*
- (F3) *“uma área que me despertou a atenção. Adorei trabalhar com aquelas crianças, então resolvi escrever-me. Na altura não tinha qualquer especialização”.*
- (F4) *“há muitos anos que eu gostava de fazer uma especialização. Eu sentia que gostaria de aprender mais”!*
- (F3) *“resolvi aprofundar os meus conhecimentos”.*
- (F2) *“primeiro por interesse pessoal, sempre foi um dos meus interesses quando terminei a formação inicial, era fazer uma especialização em educação especial”.*
- (F5) *“acho que é uma área interessante”.*

### **Critério na escolha para fazer o curso**

Esta categoria foi apontada por apenas duas entrevistadas (F5 e F4), sendo a influência de amigos e familiares o fator determinante no momento da escolha do curso de formação especializada.

(F5) *“foi uma forma de também tirar um mestrado. O meu objetivo era tirar mesmo o mestrado com uma amiga, foi ela que nos trouxe até aqui”.*

(F5) *“o meu marido trabalha na CERCÍ e vejo o trabalho que ele tem, a relação que ele tem com os utentes (...). Se algum dia ficar colocada na educação especial, também quero ter a mesma postura que ele tem com os utentes”.*

(F4) *“o motivo que me levou vir a Escola tirar o mestrado em educação especial em problema de cognição e multideficiência foi sempre um (...) eu sentia que queria aprender mais!”*

(F4) *“esta escola tinha-me sido recomendada porque tinha bons professores (...) então há dois anos, quando entrei, fiquei bastante satisfeita com o primeiro ano do mestrado. Muito trabalhoso, mas fiquei muito agradada”.*

Outro indicador apontado pela formanda (F5) nesta categoria foi a facilidade de obter o grande número de vagas para entrar no quadro de professores de educação especial.

(F5) *“o Estado está cada vez mais a apostar na educação especial, em colocar essas crianças no ensino regular, logo, portanto, à partida aí, será preciso mais professores no ensino regular para dar apoio às crianças”.*

### **Expectativas do curso de formação**

A maioria das entrevistadas apontou que as expectativas do curso foram correspondidas na formação, dando-lhes a possibilidade de conhecer e saber trabalhar com as problemáticas dos alunos com NEE.

(F1) *“as minhas expectativas sempre passaram por encontrar respostas para as minhas perguntas. Sempre quis conseguir ser uma mais-valia para os meus alunos e saber de uma forma prática, dar respostas às necessidades deles”.*

(F2) *“sentir-me mais preparada para poder ajudá-los”.*

(F6) *“conhecer melhor as problemáticas de cada deficiência que existe”.*

(F1) *“e as expectativas por um lado corresponderam, foram correspondidas”.*

(F3) *“eu tinha uma expectativa alta, mas acabou por ser positiva, porque algumas Unidades Curriculares acho que são imprescindíveis para o curso”.*

(F6) *“as minhas expectativas eram de conhecer melhor os problemas de cada deficiência”.*

(F5) *“estou muito satisfeita e orgulhosa por aquilo que consegui até agora”.*

Foram apontados também indicadores que caracterizaram as expectativas não correspondidas por quatro entrevistadas, como as dificuldades encontradas no decorrer do curso.

(F1) *“Daquilo que consegui perceber (...) na realidade, não dá respostas práticas”.*

- (F3) *“as minhas expectativas eram um bocadinho altas (risos), pensava que talvez fosse diferente, prático (...) é completamente diferente daquilo que tinha esperança que fosse”.*
- (F3) *“mas acho que houve outras (disciplinas) que não suscitaram assim muito interesse, talvez pudessem ter abordados outros temas”.*
- (F6) *“essas eram as minhas expectativas, um bocadinho ao nível de ter mais prática, não só teoria”.*
- (F5) *“foi um curso muito exigente. É uma escola que exige muito, mas que também certamente nos vai preparar, não é?”.*

### **Avaliação da formação**

Os aspetos positivos recebidos na formação foram apontados por cinco das seis entrevistadas e somaram 15 UR, enquanto os aspetos negativos apontados por todas as entrevistadas, somaram 21 UR.

- (F1) *“penso que, de uma maneira geral, conseguiram dar resposta aos diferentes públicos, acho que foi um aspeto positivo”.*
- (F3) *“eu gostei. Aprendi muita coisa quando estive na formação”.*
- (F3) *“acho que aqui no curso nos dão ferramentas para começar e depois temos que procurar ler muito. Mas acho que a prática fala mais, é essencial (risos).”*
- (F4) *“acho que a formação é abrangente e recebemos a parte cognitiva para ajudar os alunos com problemas de cognição e é muito bom! A formação é muito boa na área da multideficiência também.”*
- (F5) *“tenta preparar-nos da melhor forma possível, para que no futuro possamos ser um professor de educação especial”.*
- (F6) *“os aspetos positivos são muitos. Como professora de educação especial é muito importante nós conhecermos os problemas a nível teórico”.*

Os Aspetos negativos recebidos na formação foram apontados pelas entrevistadas como a falta de tempo, ou seja, aulas curtas e corridas, a falta de aulas práticas e um currículo direcionado para as crianças mais velhas.

- (F1) *“acho que na verdade, estamos muito condicionados pelo tempo. E o tempo limita-nos. As aulas têm tempo muito limitado”.*
- (F2) *“é um modelo bastante expositivo, acho que necessitamos de mais de prática. Há um ou outro professor que realmente leciona aulas mais práticas, mas há outras aulas que são mais teóricas”.*
- (F3) *“foi tudo tão corrido. Fizemos algumas análises, mas foi tudo a correr que e não deu tempo para perceber e assimilar bem”.*
- (F4) *“deveria haver mais trabalho prático, a parte teórica de ser posta em prática”.*
- (F5) *“a nível de formação é mesmo a parte da prática que falta”.*
- (F6) *“Olhar mais para os jovens também, não focar só nas crianças, não focar só na intervenção precoce, essa é uma área que deveria trabalhar mais”.*

Ainda na avaliação foram elencadas pelas formandas algumas sugestões de melhoria para a formação.

- (F2) *“penso que realmente as aulas deveriam ser mais práticas ir ao encontro das dificuldades que sentimos no dia-a-dia com nossos alunos”.*
- (F3) *“o que sentimos é que o curso tem a ver com a multideficiência e achamos que a cadeira deveria ter mais horas”*
- (F4) *“acho que devia ter mais horas semanais das disciplinas”.*
- (F5) *“aumentar as práticas, se possível”.*
- (F6) *“uma das sugestões é trabalhar também a parte dos jovens. Eu acho que era importante, é fundamental começarmos a pensar naquelas crianças com 14 e 15 anos”.*
- (F6) *“acho fundamental também a questão da prática, nós precisávamos de ter práticas”.*

### **Preparação para promover a inclusão**

A categoria “preparação para promover a inclusão” totalizou 14 UR, sendo 12 UR foi falada por cinco das seis formandas entrevistadas, indicando estarem preparadas para

lidar com a inclusão de alunos após a formação especializada. Apenas uma das seis entrevistadas indicou que não está preparada para trabalhar com a inclusão de alunos, somando 2 UR.

(F1) *“estive num local onde de facto havia uma grande diversidade, uma riqueza extraordinária cultural, e, essa é a bagagem que trago”.*

(F2) *“sinto-me com mais conhecimentos daqueles que eu tinha, portanto, sinto-me mais preparada. Penso que ainda não é o suficiente, portanto nós fazemos a formação, e depois devemos pôr em prática todos os conhecimentos que adquirimos”.*

(F4) *“eu promovo sempre a inclusão aceitando todos abertamente, e independentemente da raça, da cor, da religião. Eu não rejeito. Eu não marginalizo. Eu promovo a inclusão ajudando, conforme sei e tenho aprendido muito sozinha”.*

(F5) *“penso que a preparação que tive na faculdade serviu mais para nos abrir os olhos para situações reais”.*

(F5) *“no que diz respeito à formação, com certeza que fiquei com mais conhecimentos, mas é na prática que a pessoa ver o que realmente é capaz de fazer e se consegue aplicar os conhecimentos que adquiriu”.*

(F6) *“a inclusão não é só daquele aluno, mas é de todos os alunos, e aquele aluno só está incluído quando todos estiverem incluídos. Eu acho que é assim, o curso deu-me mais luz sobre o assunto”.*

A formanda (F3) discursou que não está preparada para trabalhar com a inclusão.

(F3) *“durante o curso falamos muito sobre a inclusão, mas acho que nos faltam bocadinho de algumas ferramentas para sabermos como é que devemos incluir, como vamos fazer a inclusão”.*

(F3) *“falta-nos um bocadinho de prática, porque também não tenho muita experiência”.*

#### 4.4.3 A inclusão e as práticas

Este tema explora o discurso das entrevistadas sobre as concepções de inclusão e o lugar que se lhe concede no currículo do curso de especialização, identificando a relação da teoria com a prática.

**Quadro 14.** A inclusão e as práticas

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UE</b>	<b>UR</b>
<b>6-</b> Conceitos de inclusão	Oportunidades para todos	2	3
	Respeitar e aceitar as diferenças	3	6
	Participação dos alunos com NEE nas atividades com seus pares	3	6
	Ter direito à vida	1	1
	A inclusão não existe	1	3
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>19</b>
<b>7-</b> A inclusão no currículo	Abordagem positiva do conteúdo	4	13
	Necessidade de aulas práticas	5	19
	Aspetos negativos no currículo	1	8
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>40</b>
<b>8-</b> Articulação entre a teoria e as práticas	Falta de articulação entre a teoria e a prática	5	12
	Instrumentos úteis para a prática	4	6
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>18</b>
<b>9-</b> Tornar o contexto Educativo mais inclusivo	O espaço é a sala de aula	2	6
	Interação entre os todos os alunos	1	3
	Turmas reduzidas	2	3
	Formação dos professores	1	2
	Apoio direto do professor	2	2
	Recursos materiais	1	1
	Flexibilidade no currículo	1	2
	Dificuldades encontradas	4	11
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>30</b>

Fonte: Própria

#### Conceitos de inclusão

Foram várias as definições de inclusão atribuídas pelas formandas, totalizando 19 UR. A maioria já tem um conceito pré-estabelecido sobre o que é a inclusão, com exceção da

formanda (F5) que referiu que a inclusão não existe. Os indicadores apontaram para diversos significados.

**- Oportunidades para todos**

(F1) *“acho que a inclusão é (...) a forma que temos de olhar para todos de forma igual e garantir a todos as mesmas oportunidades de sucesso, principalmente”.*

**- Respeitar e aceitar as diferenças.**

(F1) *“receber a diferença! Respeita a diferença! É tentar responder às necessidades”.*

(F6) *“acho que a inclusão tem muito a ver com aceitação com a tolerância e com um trabalho em grande grupo.”*

(F4) *“a inclusão num sentido muito geral significa aceitar todas as pessoas com NEE e sem NEE, portanto, aceitar todos independentemente do que tenham”.*

**- Participação dos alunos com NEE nas atividades com seus pares**

(F2) *“entendo que a inclusão é quando as crianças com NEE estão nas escolas de ensino regular, mas que estão verdadeiramente incluídas, que participam nas atividades com seus pares”.*

(F3) *“tem que participar nas atividades, participar em tudo que envolve atividades do meio escolar”.*

(F6) *“onde todos possam participar ativamente, onde todos sejam agentes da sua educação”.*

**- Ter direito à vida**

(F4) *“inclusão é trazer todas as pessoas... ter direito à vida, ter direito a um lugar na vida, ter direito na família, na sociedade, no trabalho. Isso para mim é inclusão! É uma ideia muito lata que tenho de inclusão”.*

**- A inclusão não existe.**



(F5) *“a inclusão é muito difícil de existir. Fala-se nela, mas sinceramente acho que não está em vigor, pelo menos nos exemplos que presenciei. Fui fazer observações e não existe, é muito difícil”.*

(F5) *“poderá haver alguns casos que são mais acompanhados, mas não há inclusão”.*

(F5) *“a inclusão não existe, sinceramente! Integração, talvez. Os alunos estão presentes na participação das atividades (...) não fazem o mesmo trabalho que os outros alunos”.*

### **A inclusão no currículo**

Esta categoria refere-se à percepção do currículo na perspetiva da inclusão. Os discursos citados presidiram um número expressivo, totalizando 40 UR. Das seis entrevistadas, cinco apontaram para a necessidade de aulas práticas no curso, somando 19 UR, enquanto a abordagem da inclusão no conteúdo foi apontada por quatro entrevistadas como sendo positiva, com 13 UR, e, apenas uma formanda (F4) apontou aspetos negativos no currículo, com 8 UR.

### **A inclusão como abordagem positiva do conteúdo**

(F1) *“eu acho que nos dá uma boa resposta”.*

(F1) *“muito positiva e que tem a ver com o currículo por incluir perspetivas diferentes”!*

(F2) *“penso que é bom, penso que têm um bom currículo porque nos leva ao terreno, pede muitos trabalhos práticos em que temos que observar e encontrar estratégias para determinados alunos com NEE”.*

(F2) *“de um modo geral, tem um bom currículo”.*

(F3) *“várias disciplinas abordaram a inclusão e falaram sobre a inclusão e como deveríamos incluir os alunos nos contextos escolares”.*

(F4) *“pensamos que a inclusão é trabalhada, quando na verdade, é uma inclusão teórica, posta em prática, eu percebi no currículo, numa das disciplinas de Práticas de Educação Inclusiva”.*

(F4) *“tivemos que pôr em prática um projeto em que tínhamos que ir para uma escola, observar as práticas inclusivas”.*

### **Necessidade de aulas práticas**

(F1) *“a parte prática é aquela de que sentimos mais falta e essa parte curricular é muito importante”.*

(F2) *“acho que poderia ser mais prático, acho que no início foi um pouco teórico”.*

(F3) *“é um bocadinho difícil conseguirmos trabalhar no terreno quando não temos contacto prático”.*

(F3) *“é um tema difícil, porque aborda muito a teoria, mas em termos de práticas é muito difícil é isso que falta”.*

(F5) *“acho que focam a inclusão talvez, mas tem que haver mais estratégias, mais necessidade de estratégias”.*

(F5) *“Sinto falta de prática (...). Acaba mais por ser mais de observações, ao nível teórico, como possivelmente em todos os Mestrados”!*

(F6) *“acho que falta é a parte prática. Porque existe muita teoria, mas quando é preciso colocar em prática a realidade é outra”.*

(F6) *“tem a parte teórica, não tem a parte prática”.*

### **Aspetos negativos no currículo**

(F4) *“acho que são muitas disciplinas, é poucas horas dedicadas a cada. Aqui temos uma perspetiva muito geral”.*

(F4) *“é um currículo inclusivo, mas ao mesmo tempo muito trabalhoso e há muitos conceitos que não são desenvolvidos”.*

(F4) *“acho que deveriam ser menos disciplinas e mais trabalhadas”.*

- (F4) *“é muita coisa em tão pouco tempo, não se aprendem tanto quanto o esperado do currículo. Para mim é algo negativo”.*
- (F4) *“é um currículo muito grande e algumas unidades curriculares deviam ser abordadas de uma forma menos geral”.*
- (F4) *“o próprio currículo é muito denso e tem muito conteúdo (...) não se apreende tanto porque temos aulas a noite”.*
- (F4) *“é um curso pós-laboral, temos que perceber também a dimensão das horas. Tem que se pensar quantas horas cada disciplina tem e verificar que é todo um trabalho muito denso”.*
- (F4) *“deviam ser menos disciplinas e talvez trabalhar mais a inclusão ser inclusão”.*

### **Articulação entre a teoria e as práticas**

Nesta categoria, as entrevistadas apontaram para a dificuldade em articular o conhecimento teórico com as práticas inclusivas nos contextos educativos. Acrescentaram também que foram oferecidos instrumentos para trabalhar com práticas inclusivas.

### **Falta de articulação com a teoria e as práticas inclusivas atribuindo a importância da diversidade cultural nos contextos escolares.**

- (F1) *“não conseguimos ver essa articulação de teoria com a prática. É difícil”!*
- (F3) *“acho que não acontece muito, porque isso depois depende de cada um de nós quando vamos para a prática, aplicar a teoria”.*
- (F3) *“são culturas diferentes, a língua é completamente diferente, e por vezes é difícil articular a teoria e mesmo falando numa sala de aula, (...) é difícil fazer alguma coisa”.*
- (F4) *“é muito absorvido teoricamente, tem muito material teórico, mas acho difícil aplicar toda aquela teoria na prática”.*
- (F5) *“nas observações que fiz notei que é muito difícil conseguir relacionar as duas para permitir a inclusão dos alunos a nível de aprendizagem”!*

(F6) *“foi muito pouco (contexto da diversidade), foi mais a nível de problemas e deficiências”.*

(F6) *“tivemos um pequeno trabalho sobre a multiculturalidade”.*

### **Instrumentos oferecidos para trabalhar com a prática da inclusão**

(F1) *“dão-nos ferramentas e abrem caminhos para que tenhamos que ir à procura para chegar a uma resposta”.*

(F2) *“na maior parte das disciplinas há sempre a parte inicial que é teórica, e (...) com aqueles trabalhos que nós temos que fazer podemos conciliar com a prática”.*

(F5) *“atividades e exercícios que fizemos, mesmo a nível de simulações, observações de vídeo, de áudio e discussão dos trabalhos que realmente abordaram esse tema”.*

### **Tornar o contexto educativo mais inclusivo**

Foram vários os indicadores relatados pelas formandas sobre as condições que deve tornar uma aula e uma escola mais inclusiva, totalizando 30 UR.

### **O espaço é a sala de aula**

(F1) *“nós, professores, temos que tornar uma sala de aula dinâmica em que haja a participação de todos”.*

(F4) *“parte de cada um de nós trabalhar na sala o nosso entendimento, estamos ligados à educação especial”.*

### **Interação entre todos os alunos**

(F1) *“queremos uma interação entre os alunos onde todos podem aprender, onde todos podem ensinar alguma coisa”!*

### **Turmas reduzidas**

(F2) *“é fundamental haver uma redução de alunos por turma”.*

(F5) *“muitas vezes o professor deve sentir-se sozinho, nessa luta que não se há ser fácil! Ter uma turma grande, com muitos alunos”.*

### **Formação de professores**

(F2) *“é fundamental também que os professores tenham mais formação para poderem ajudar os seus alunos”.*

### **Apoio direto do professor**

(F5) *“ter um professor de educação especial presente sempre que possível, alguém que dê apoio”.*

(F3) *“o professor tem que dar atenção a todos os alunos e é difícil conseguir concentrar-se só nos alunos com NEE. Necessitam de mais apoio”.*

### **Recursos materiais**

(F5) *“é preciso mais algum apoio, uma cadeira de rodas, alguma mesa, material a nível informático”.*

### **Flexibilidade no currículo**

(F6) *“é fundamental que o currículo não estagne; tem que ter flexibilidade para poder ir ao encontro dos interesses dos alunos”.*

(F6) *“conseguirmos organizar um currículo mais flexível, que aborde assuntos que vão ao encontro aos interesses dos alunos”.*

### **Dificuldades encontradas em tentar tornar o contexto educativo mais inclusivo**

(F2) *“há muita coisa a mudar, os pais também, portanto devia-se promover mais encontros”.*

(F2) *“incentivar para que haja maior inclusão, mesmo dentro da comunidade escolar”.*

- (F3) *“é muito difícil tornar uma aula inclusiva. Porque tem a ver com as mentalidades das pessoas que lá estão”.*
- (F3) *“precisamos de mais docentes na escola para conseguir fazer um trabalho melhor com esses alunos”.*
- (F3) *“no contexto escolar há muitas barreiras que continuam a existir, muitas barreiras físicas nas nossas escolas. As escolas não estão preparadas para receber esses alunos”.*
- (F3) *“em termos físicos as escolas precisam de muitas mudanças e momento e também precisa de acessibilidade”.*
- (F4) *“há escolas em que a educação especial quase não existe, é o professor da sua disciplina que tem que articular com os alunos NEE”.*
- (F4) *“em Portugal houve um grande corte financeiro de professores de educação especiais e a maior parte desses alunos deixaram de ter apoio especializados”.*
- (F5) *“eu não estou a criticar os professores, estou a criticar o próprio Sistema que as vezes, não ajuda a que as coisas funcionem”.*

## **4.5 Discussão de dados**

Tendo em conta que os objetivos propostos nesse estudo, incluíam analisar e compreender a organização curricular no curso de Mestrado em Educação Especial e entender de que forma foi caracterizada a preparação dos futuros professores de educação especial acerca da inclusão, revela-se pertinente a partir de agora, a discussão dos resultados obtidos. Esta análise deve focar-se nas teorias referidas no trabalho para a obtenção de algumas conclusões. A seguir serão apresentados e discutidos os resultados referentes à análise das entrevistas dos intervenientes deste estudo.

#### **4.5.1 As entrevistas aos professores**

Em primeiro lugar tentou-se verificar qual a unidade curricular que melhor alcança as perspetivas da educação inclusiva no currículo do curso de formação de professores de educação especial. Foi possível verificar duas unidades curriculares: “Práticas de Educação Inclusiva” e Currículo e Necessidades Educativas Especiais” que são as disciplinas que, a partir da análise do currículo formal, aparentemente estão mais vocacionadas para o desenvolvimento da problemática da inclusão no currículo, logo, foi importante conhecer os objetivos e metodologias e avaliação aplicadas pelos professores formadores, a organização das unidades curriculares, para, desta forma perceber como é construído o conceito de inclusão.

#### **Objetivos das unidades curriculares**

Os principais objetivos da unidade curricular apresentados pelos professores, consistem em desenvolver nos formandos competências práticas de elaboração de documentos, observação, avaliação de crianças e jovens com NEE e dos contextos educativos onde estão inseridos, mais ainda, visa desenvolver a capacidade de análise crítica fundamentada dos resultados dessa avaliação, de modo a serem capazes de equacionar processos de intervenção pedagógica e da avaliação dos seus resultados. Esses objetivos são considerados pelo Despacho conjunto nº 198/99 de 03 de Março, onde são mencionados os perfis da formação especializada dos docentes na educação especial, que identificam as competências a serem desenvolvidas nos domínios da análise crítica, da intervenção, da formação, da supervisão e da avaliação, bem como da competência de consultoria definida legalmente.

O relatório do Conselho Nacional de Educação-CNE<sup>12</sup> (2014) de Portugal deixa uma recomendação quanto à necessidade e ao reconhecimento de uma componente curricular nos cursos de especialização para a educação especial que reúna unidades específicas que permitam ensinar aos docentes, estratégias e instrumentos de intervenção para os alunos com NEE, bem como a supervisão da sua intervenção educativa. As unidades curriculares demonstram congruência com as recomendações do CNE.

---

<sup>12</sup> Órgão criado em 1982 com objetivo de propor medidas que garantam a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses (CNE, 2014).

Tendo em conta os objetivos, a grande preocupação dos professores formadores é a possibilidade de todos os formandos participarem nas atividades práticas oferecidas na unidade curricular de “Práticas de Educação Inclusiva” porque o contacto direto com as crianças com problemas graves de cognição e de multideficiência nos contextos reais educativos é a principal atividade prática desenvolvida nas aulas. No entanto, a maioria dos formandos não tem hipótese de estar com estes alunos e usufruir, assim, desta parte prática por serem trabalhadores a tempo integral.

Esta problemática do curso, as atividades práticas são realizadas no horário letivo, ou seja, no horário que os estabelecimentos de ensino estão a funcionar. O pressuposto é compreender que alguns formandos não participam das aulas práticas porque há incompatibilidade de horário em realizar as atividades de campo, uma vez que estão a trabalhar. Tendo em conta o que foi mencionado, a elaboração do Decreto-lei nº 95/97 de 23 de abril definiu que os cursos de formação especializada devem ter uma duração mínima de 250 horas e passou a incluir componentes curriculares de formação geral e específica, bem como uma componente curricular de orientação para elaboração de um projeto na área de especialização. A partir de então, os cursos organizaram-se em regime pós-laboral e terminaram com as práticas acompanhadas e supervisionadas pelos docentes (Eliseu, 2012). Conforme o desabafo do professor, *“como sou uma professora antiga, tive alunos no tempo em que eles eram dispensados das aulas, faziam o curso e tinham um ano de estágio. Eu acompanhava-os no estágio e aí podia ver as mudanças das práticas e o contacto que eles tinham com as crianças com problemas. Lembro-me perfeitamente de acompanhar alunos nos estágios neste curso. Agora já acabou! Agora quer dizer, acabou há alguns anos. Quando o curso passou ser em regime pós-laboral, deixamos de acompanhar as práticas”!*

De acordo com os relatos dos professores, a ideia quanto à definição do diploma referido e à insatisfação apresentada pelos mesmos, leva a alguns constrangimentos na parte prática do curso de formação deixando falhas na especialização.

Outra preocupação é proporcionar aos formandos o máximo de tempo em contacto com as crianças com problemas graves no curso de especialização, porque são casos difíceis. Nesse sentido, o autor Rodrigues (2003) menciona alguns programas curriculares de cursos de formação inicial dos professores em que são oferecidas unidades curriculares de educação especial. Essas unidades curriculares centram-se “em casos de deficiência muitas vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a



inclusão” (p.97). Para o autor, na formação inicial, isso pode “assustar” o futuro professor, que acaba por ter que receber os casos de alunos com características semelhantes na sala de aula e percebe que tem dificuldades em aceitar aos que lhe foram oferecidos no momento da formação inicial. Assim, Rodrigues (2003) afirma que é importante incluir nos cursos de formação inicial programas curriculares que desenvolvam as necessidades educativas especiais em pequenas proporções nas áreas das deficiências. Embora a afirmação de Rodrigues (2003) referir-se à formação inicial do professor, o entrevistado alerta para a importância dos formandos terem logo o contacto direto com as crianças com problemas graves nos reais contextos educativos, porque serão futuros professores especialistas nas diversas áreas da educação especial.

### **Ética profissional**

A ética profissional é também considerada outro problema na formação. Segundo alguns dos professores entrevistados, a motivação para a escolha de ser professor de educação especial pode decorrer da possibilidade de obter emprego com maior facilidade. O relatório do CNE (2014) também faz alusão a esta questão e regista que há “carência de uma intervenção especializada de docentes e outros profissionais que reúnam competências e conhecimentos adequados, nomeadamente para a conceção e desenvolvimento de estratégias, metodologias e a mobilização de instrumentos de apoio educativo” (CNE, 2014, p.6) aos alunos com NEE. Assim, em alguns casos, o percurso desses profissionais de educação especial não decorre da escolha intencional em trabalhar com esses alunos, mas da possibilidade em conseguir um emprego. Para Sanches (2011) estes casos são uma subversão dos princípios de uma educação inclusiva.

### **Metodologia das unidades curriculares**

A metodologia mais utilizada pelos professores formadores centra-se nos métodos expositivos com aulas teóricas e práticas com o apoio tutorial nos estudos de casos escolhidos pelos formandos nos contextos educativos e que podem ser realizados em grupo ou individualmente. Os formandos que não conseguem ter contacto com os alunos com problemas graves nos contextos educativos participam em grupo e partilham as experiências com outros formandos que tiveram contacto com essas crianças.

Posteriormente, recebem apoio tutorial dos docentes. Os professores admitem, no entanto, que essa não seria a melhor forma dos formandos participarem, porque não lhes concederia a melhor formação, pode no futuro levá-los a alguns problemas quando estiverem a trabalhar com as essas crianças.

Os autores Rodrigues (2007b) e Correia (2008) sugerem que a formação contínua de professores de educação especial deve ser desenvolvida com estratégias em que a investigação aconteça em contextos reais, ou seja, a partir de casos reais, revelando um procedimento de investigação-ação e também estratégias com as quais possa elaborar um projeto de caráter prático, podendo este ser um estudo de caso ou um estágio na área afim. Nesta perspetiva, Jesus (2009) diz que é necessário formar professores investigadores numa dinâmica teórico-prática para “construir uma outra lógica de ensino, criando comunidades autocríticas de investigação” (p.96), desenvolvendo saberes que possam contribuir para as práticas pedagógicas que efetivem, de fato uma educação mais inclusiva. Todas as referências dos autores falam da necessidade da formação especializada ser realizada pela via do processo de investigação-ação. Existindo uma relação entre a teoria e a prática, para, dessa forma, dar possibilidade ao formando que não consegue participar em aulas práticas de adquirir também ele conhecimentos teórico-práticos a partir da investigação e reflexão das ações pedagógicas.

A proposta de trabalho nestas unidades curriculares é a de fazer com que os formandos sejam capazes de observar, avaliar e planear as propostas de intervenção no sentido de favorecer a inclusão para todos os alunos nos contextos reais educativos, ou seja, preparar os estudos de casos, para além de saber elaborar documentos importantes e necessários para atuarem como professores de educação especial. Para os professores formadores, o importante é que os formandos consigam elaborar propostas para melhorar todo um conjunto e não apenas no sentido da inclusão, mas objetivos que se desenham para todas as crianças. Sob o olhar de Rodrigues (2007b), essas são competências que o professor de educação especial deve ter e deve saber aplicar nos processos de intervenção em grupos heterogêneos. Assim, é fundamental tentar “usar diferentes abordagens, entendimentos, valores e práticas dos alunos para enriquecer o processo pedagógico” (p.18). Neste sentido, “o saber-fazer” dos profissionais de educação deve construir um novo modo de lidar com a realidade, compreendendo a escola como um espaço social, provocando mudanças para “incluir todos os alunos, mesmo aqueles que demandam maior apoio no processo educacional” (Jesus, 2009, p.97).

## **Conceitos de inclusão**

O tema “inclusão” é mencionado em todas as unidades curriculares do curso numa abordagem teórica e prática, conforme dito pelos professores. A articulação entre as disciplinas facilita o entendimento dos formandos em utilizar as informações recebidas sobre os diferentes problemas dos alunos com NEE e sobre saber aplicá-las na prática. Quanto ao conceito de inclusão, a abordagem não é apresentada apenas teoricamente, mas é compreendida no momento em que os formandos estão em contacto com as crianças, ou seja, no processo da elaboração dos estudos de casos, da observação, da avaliação do contexto que os alunos estão inseridos e do planeamento das intervenções necessárias para esses alunos. Como os professores sublinharam, não há um conteúdo específico no curso que fale de inclusão, são os formandos que vão compreendendo o conceito quando constroem a caracterização dos casos.

Dessa forma, considera-se que a formação proporciona aos formandos momentos de construção sobre o que é inclusão. A escola é um dos espaços mais favoráveis para proporcionar a inclusão no que diz respeito a desenvolver princípios de interação entre os alunos. Dentro das escolas existe uma organização de aprendizagem que visa os valores de sustentabilidade, qualidade, participação e autonomia de todos os alunos.

O conceito de inclusão também é debatido nas aulas em contexto histórico. A abordagem refere-se a alguns marcos relevantes traçados nos percursos da inclusão, tais como a publicação do relatório Warnock Report (1978), que introduziu o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, assim como a importância do movimento da inclusão impulsionada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que proclamava “a escola Para Todos”. Estas abordagens são refletidas pelo professor (P4).

Algumas inquietações foram mencionadas pelos professores quanto às conceções de inclusão que os formandos precisam assimilar durante a formação. As indicações necessárias são as interações sociais entre os pares, a participação e o envolvimento dos alunos com NEE nos contextos educativos e o modo como se encontram incluídos no processo de aprendizagem para obtenção do sucesso escolar.

Para alguns autores, como, Ainscow e Ferreira (2003), Rodrigues (2003), Beyer (2009), o conceito de inclusão escolar está relacionado com a inclusão de todos os alunos com e sem NEE, isto é, “a inclusão é para todos”. A diversidade na classe escolar é uma

situação provocadora de interações entre todas as crianças e propõe estímulos para a aprendizagem recíproca.

### **Desempenho das funções do professor de educação especial**

As atividades do professor de educação especial devem ser centradas, principalmente, no aluno, na relação com o colega e na família, sem descuidar dos profissionais técnicos que têm contacto com esses alunos. As intervenções acontecem em todas as dimensões e é fundamental trabalhar em equipa e ter capacidade de análise crítica das situações, como mencionaram alguns professores, com funções do professor de educação especial.

Em relação ao perfil do professor de educação especial este está regulamentado por lei, segundo o Despacho conjunto nº 198 de 03 de Março de 1999, que define o regime jurídico da formação especializada proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior a habilitação para os docentes o desempenho de cargos, atividades e funções especializada no sistema educativo. Através deste procede-se a definição dos perfis de competências dos titulares de curso de formação na área de professores de educação especial. O objetivo é “qualificar para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais” (p.2). O objetivo do Despacho é definir as competências básicas a desenvolver nos domínios da análise crítica, da intervenção, das competências de formação, de supervisão e de avaliação, bem como de consultoria. A autora Eliseu (2012) salienta que, entre os anos de 1997<sup>13</sup> e 1999,<sup>14</sup> foi possível observar que a legislação que regulamenta o atendimento aos alunos com NEE está em conformidade com a formação de professores de educação especial definindo o perfil através do qual o professor deve desenvolver competências básicas para desempenhar tais funções, como:

O apoio à escola e ao professor assente em modelos de consultadoria, com enfoque na organização do currículo e diversificação de processo educativo dos seus filhos; apoio ao aluno, no qual releva a associação das limitações físicas, sociais, tendo em atenção a referência ao currículo (Eliseu, 2012, p.151).

---

<sup>13</sup> Decreto-lei nº 95/97 de 23 de abril.

<sup>14</sup> Despacho conjunto nº 198/99 de 03 de março.

Tendo em conta exercícios das funções do profissional da educação especial, os discursos dos professores focaram-se na organização das práticas educativas ou da intervenção do professor que devem ser centradas em várias dimensões, isto é, no aluno, na escola, na relação com os colegas, nos técnicos e em todos aqueles que, de certa forma, estão envolvidos no processo de inclusão do aluno com NEE.

### **Formação especializada**

Quanto à formação especializada, a conceção dos formadores é a de que os formandos devem tornar-se especialistas na área de problemas de cognição e multideficiência porque atualmente é a modalidade oferecida no curso. Os saberes específicos que um professor de educação especial deve aprender são determinados na área que se destina ao grupo de recrutamento 910, que oferece o apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, motores, ao nível das perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância, segundo a Portaria nº 212/2009 de 23 de fevereiro.

A título de esclarecimento, a Portaria nº 212/2009 de 23 de fevereiro “visa enquadrar um conjunto de qualificações que conferem aptidão para o exercício docente nos grupos de recrutamentos destinados aos recursos humanos da educação especial”. Constituem assim, os grupos de recrutamentos 910, 920 e 930 para a habilitação profissional específica na educação especial. Como já referido, o grupo de recrutamento 910 oferece o apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância. O grupo de recrutamento 920 oferece apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala e o grupo de recrutamento 930 oferece apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão, cada grupo na sua especificidade.

Foram salientados alguns aspetos negativos na formação especializada enfatizados por um professor entrevistado. Alguns pontos destacam, como o modelo de formação do curso apesar que ainda ser muito focalizado na deficiência, deixando de lado algumas questões de formação noutras áreas de competências, tais como: as questões éticas, as questões de colaboração, competências de trabalho com os pais e com os professores,

competências em gestão de currículos, para além das contradições em termos legais que preconizam a inclusão. A formação é ainda muito focada nos problemas do aluno.

Correia (2008) realça a complexidade nos cursos de formação de educação especial, que assentam sobretudo nas deficiências mais severas e não nas deficiências mais prevalentes de NEE e nos pressupostos inerentes à educação inclusiva. Consequentemente entende que a formação não tem preparado os professores de educação especial para atender às diversas exigências de que a inclusão preconiza.

### **Avaliação das unidades curriculares**

A avaliação da unidade curricular realizada pelos professores entrevistados indica mais aspetos positivos do que negativos. Os aspetos positivos indicados foram, principalmente, a possibilidade de os formandos conhecerem a realidade dos alunos com problemas graves de cognição e multideficiência e beneficiarem do contacto direto e real com esses alunos nas unidades educativas. Isto permite aos formandos observar, avaliar e planear as intervenções para esses alunos e, ao mesmo tempo, trocar experiência com os colegas nas aulas práticas. E também, as aulas práticas realizadas na Instituição, onde permitem aos formandos a oportunidades de aprender elaborar alguns documentos importantes, tais como: fazer um estudo de caso, fazer adequações curriculares, fazer um PEI, dentre outros.

Para os professores formadores, a melhor parte da unidade curricular são os trabalhos práticos, e acreditam que os formandos fazem avaliação positiva do curso. Essa é uma condição assertiva na formação, segundo os professores, mesmo sabendo que nem todos os formandos consigam usufruir dessa prática.

O trabalho colaborativo entre os grupos favorece a compreensão dos estudos de casos, sendo também este considerado como ponto positivo ao utilizar o método de tutoria de ensino nas aulas. Apresentar os estudos de casos construídos pelos formandos em seminários, também foi indicado como ponto positivo, são fatores assertivos que contribuem na formação.

Os constrangimentos com os quais os professores se confrontaram centraram-se no facto de o curso ser oferecido em regime pós-laboral, como foi esclarecido anteriormente.

## Organização do curso

O Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Educação Especial, desta Instituição oferece cursos nas áreas de especialização em Problemas de Cognição e Multideficiência, Problemas de Aprendizagem e Comportamento e em Surdez e Problemas de Linguagem, conforme definido pelo Despacho 5806/2013 de 03 de maio que alterou o plano de estudos.

O coordenador (também é professor) explicou que o curso tem vários ramos de especialização, conforme o Despacho acima referido, mas atualmente funciona apenas o curso na área de especialização em Problemas de Cognição e Multideficiência para *“não abrimos os ramos todos ao mesmo tempo, para além de nos permitir uma gestão dos recursos daquilo que se percebem quais são os interesses e a procura. Nós não vamos buscar os alunos, os alunos é que vem procurar e temos que nos adaptar também a isso”*.

A formação é focalizada apenas na especialização de Problemas Graves de Cognição e Multideficiência porque este é um ramo que está na fronteira da educação especial e foi tido como um investimento em respostas às necessidades educativas de crianças com problemas graves. Para o coordenador: *“tornamos especialistas dentro dessa área”*.

As principais características do curso passam por abordar temas relacionados com o processo de inclusão, centrar nas respostas educativas para os alunos com problemas de cognição e multideficiência e desenvolver competências de investigação necessárias à elaboração da dissertação ou projeto de intervenção. A formação confere aos futuros professores de educação especial com habilitação profissional para o grupo de recrutamento 910, a vantagem de receber alunos que já são professores, o que facilita o trabalho com alunos com diversas problemáticas e nos diferentes níveis de escolaridade.

Ocorreram algumas mudanças na organização do currículo em decorrência da aplicação do Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro e outras alterações legislativas subsequentes. Uma das mudanças em termos de legislação para o ensino superior foi a reorganização dos planos de estudos. A legislação obrigava os cursos a ter uma percentagem de formação geral e uma percentagem na formação específica e, assim, foram adaptadas à prescrição da lei do Ministério da Educação.

Outra mudança ocorrida no currículo do curso foi a obrigatoriedade de uma avaliação realizada através de uma agência externa para recolha de dados que avalia o curso. Para

o coordenador, isso veio ocorrer sobrecarga no trabalho do professor: *“porque além de ter que fazer investigação, ter que preparar as aulas, agora também tem que fazer uma avaliação.*

#### **4.5.2 As entrevistas com as formandas**

No âmbito dos dados obtidos nas entrevistas das formandas foi possível identificar, conhecer e compreender como funciona o curso de Mestrado em Educação Especial que lugar concede à inclusão. Foram constatadas várias características nas intervenientes quanto à conceção de inclusão e o desejo de ser professora de educação especial, tais como: as motivações que as levaram a frequentar o curso, os critérios de escolha, as expectativas e o grau de preparação para difundir a inclusão escolar nos contextos educativos, bem como, a avaliação do curso.

#### **Motivação para fazer o curso**

As motivações mencionadas levaram às diversas interpretações assinaladas pelas formandas. A aquisição de conhecimentos sobre a educação especial foi compreendida como uma necessidade que procura corrigir os vazios aos níveis de conhecimentos para responder de forma mais adequada os desafios de ser professora de educação especial. As motivações revelaram que, para além de poder aprofundar conhecimentos específicos, associou-se o gosto de conhecer e aprender a lidar com pessoas diferentes. Essa necessidade mencionada pelas entrevistadas responde a vontade de ter contacto com o diferente, ou seja, com as crianças com NEE.

O interesse pessoal foi referido como motivação, indicando a vontade de ser especialista em educação especial e os interesses em continuar os estudos quando concluíram a formação inicial. Todas as declarações exibiram motivos internos que referiram como a opção certa para a escolha da formação especializada em educação especial.

A leitura que se conseguiu obter nas motivações que levaram as formandas a fazer o curso de especialização apoiaram-se em três dimensões: a primeira foi a busca pelo conhecimento, ou seja, saber sobre os mecanismos para realização de um trabalho de



qualidade com os alunos com NEE e todos os envolvidos no processo de inclusão; a segunda foi a vontade de ter contato com o diferente, o desejo de saber mais sobre as diferenças e por último, o interesse pessoal de tornar-se um especialista em educação especial.

A literatura mostra que as investigações realizadas na década de noventa certificaram a importância da motivação para escolha de ser professor da educação especial, tanto para o ingresso da profissão quanto para a manutenção da mesma. Os fatores apresentados reforçam o gosto pela profissão, o sentimento e a missão de ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem e o contato com pessoas com deficiências, como também a oportunidade de emprego (Eliseu, 2012).

### **Critérios de escolha para fazer o curso**

Os critérios de escolha (como a influência de amigos e familiares) foram reveladas por algumas formandas. A notoriedade da Instituição também chamou à atenção de uma das entrevistadas para a escolha e diz: *“tinha-me sido recomendada, que tinha bons professores, fiquei bastante satisfeita”*.

A facilidade em obter vagas de emprego incentivou umas das entrevistadas que viu como facto determinante de escolha do curso. No entanto, apostar na educação especial como visão futurista de emprego foi uma das preocupações apontada por um professor formador.

Para Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p.101), “é crucial o momento de fazer uma escolha sobre as opções profissionais”, e na educação especial trata-se, sem dúvida, de um enorme conjunto de desafios. Diante do critério de escolha, tornar-se professor de educação especial é algo que “implica identificar a posição, o papel e o contributo desta área de intervenção no domínio mais vasto da educação” (Madureira, 2012, p.78).

### **Expectativas das formandas**

As expectativas das formandas em relação à formação especializada passavam principalmente por conhecer e saber trabalhar com as crianças com NEE, o encontrar respostas às necessidades de cada aluno de forma prática, a aquisição de conhecimentos

na área da educação especial para realizar estratégias de atendimentos e melhorar os problemas dos alunos, foram mencionados nos discursos das entrevistadas.

Algumas expectativas foram correspondidas pela satisfação e a realização pessoal do dever cumprido, mas outras expectativas esbarraram nas dificuldades encontradas no decorrer do curso, entre os quais a falta de aulas práticas, abordagem de outros conteúdos e a exigência do curso.

### **Avaliação da formação**

A avaliação da formação foi caracterizada pelas formandas nos aspetos positivos e negativos. Assim, os discursos centraram-se mais nos aspetos negativos, embora as entrevistadas demonstrem que o curso de formação especializada foi consideravelmente bom. Tendo em conta o que afirmaram, o curso conseguiu dar respostas aos diferentes públicos, disponibilizando ferramentas para trabalhar com as crianças com problemáticas graves e o conhecimento foi transmitido de forma apaixonada como relata uma das formandas.

Quanto aos aspetos negativos, referem que as aulas foram curtas e corridas, a inexistência de um currículo voltado para as crianças mais velhas, a ausência de aulas práticas, para além, da dificuldade de compreender a estrutura do curso, como relata uma das formandas: *“ser mais estruturado a nível de encadeamento de disciplinas”*.

Parece-nos pertinente realçar um dos aspetos negativos da formação, evocado pelas formandas, e que se relaciona com as idades dos alunos-alvo com NEE. Segundo as entrevistadas a intervenção é mais centrada em alunos com idades precoces que em alunos mais velhos. Considerando o aumento da escolaridade obrigatória (até aos dezoito anos) e admitindo que os alunos permanecem até mais tarde na escola, questionamo-nos se não deveria haver um maior enfoque nestes alunos e nos desafios que os mesmos colocam aos professores e às escolas em geral.

Ainda no seguimento do acima mencionado, o currículo do curso de formação de professores para a escola inclusiva foi referido numa investigação realizada nos vários

países parceiros do Projeto IRIS - *Improvement Trough Research in Inclusive Schools*<sup>15</sup>, e revelou resultados enriquecedores sobre este currículo. Neste sentido, propôs-se que a formação de professores para a escola inclusiva deverá ser estruturada a volta dos seguintes grupos de conteúdos (Pomar, Grácio, Borralho, Candeias, Pires, Chaleta & Ljusberg, 2009, p.65):

- **Conteúdos de carácter reflexivo**: reflexão e sensibilização para os valores; reflexão acerca do papel do professor, do aluno, do grupo de pares, da família no processo de ensino aprendizagem, etc.;
- **Conteúdos de carácter comportamental e atitudinal**: desenvolvimento de competências sociais e relacionais, desenvolvimento de atitudes de responsabilização, ajuda e cooperação, desenvolvimento de uma atitude de inovação, de investigação, etc.
- **Conteúdos de carácter teórico e metodológico**: metodologias de ensino centradas na promoção do potencial individual e na aprendizagem ativa, metodologias de gestão e organização do trabalho em sala de aula, metodologias de trabalho cooperativo e de intervenção com equipa multidisciplinar, metodologias de avaliação centradas na diferenciação.

Para os investigadores do Projeto IRIS, é essencial que na formação de professores os cursos desenvolvam conteúdos tanto na parte teórico-metodológica como também na parte comportamental, de atitudes e de reflexão que permitam aos professores “o desenvolvimento de atitudes e de competências psicopedagógicas associadas à qualidade do ensino e da aprendizagem, num contexto pautado pela diversidade e pela pluralidade” (Pomar et al., 2009, p.66). Esses conteúdos permitem consubstanciar e fundamentar os princípios norteadores para a construção da escola inclusiva.

Tendo em conta as avaliações elencadas pelas formandas, ainda foram sugeridas algumas melhorias para o curso de formação, principalmente no que tange às aulas práticas aumentar a carga horária do curso, ampliar os conteúdos que abrange a temática da inclusão e incluir uma disciplina que fala dos jovens com NEE maiores de 15 anos.

---

<sup>15</sup> IRIS é o Projeto Europeu *Comenius* com foco no aperfeiçoamento da Escola Inclusiva. A equipa do projeto IRIS é composta por elementos de seis países parceiros: Portugal, Áustria, Bélgica, Espanha (Catalunha), Reino Unido e Suécia (IRIS, 2006).

## **Preparação para promover a inclusão nos contextos educativos**

A maioria das formandas indicou estar preparada para promover a inclusão nos contextos educativos e ter recebido uma formação especializada: “*sinto-me mais preparada*”; mas considerou que a experiência é que vai confirmar ou não o grau de preparação: “*devemos pôr em prática todos os conhecimentos que adquirimos, digo-lhe que não estou totalmente preparada*”. A formação é entendida como um conjunto de conhecimentos adquiridos para colocar em prática aquilo que aprenderam, sem deixar de fora a experiência.

Quanto ao significado de inclusão nos contextos educativos, uma das formandas diz já ter contacto com crianças com NEE e trabalhar com a diversidade foi uma riqueza cultural que leva consigo afirmando ainda que aceita todos, independentemente, da raça, da cor, da religião. Outra formanda diz que o curso transmite a ideia de inclusão e entende-se que todos os alunos têm necessidades educativas, não apenas aquela criança com NEE. A inclusão é para todos. Apenas uma formanda alegou não ter ainda a capacidade de trabalhar para a inclusão após a formação especializada em educação especial.

## **Conceitos de inclusão**

No que diz respeito às respostas obtidas, o conceito de inclusão foi atribuído pelas formandas a partir de vários indicadores que conduziram as definições de alguns autores, nomeadamente, ao respeito e a aceitação às diferenças, descritas por Rego (2007), à oportunidade para todos, referida por Gonzáles (2003), à participação dos alunos com NEE nas atividades com seus pares, mencionado (Beyer, 2009) e à inclusão como direito à vida, declarada na Organização das Nações Unidas (ONU, 1948). Assim, como foi supracitado por vários autores na definição de inclusão apresentada na primeira parte deste estudo, entendeu-se que os conceitos de inclusão referidos pelas formandas surgem num contexto em comum com essas definições: a inclusão como condição do direito a todos, o respeito pela diferença, o acesso e a participação sem discriminação, a oportunidade para todos e a interação entre os pares.

Apenas uma formanda afirmou que a inclusão não existe, deixando transparecer sentimentos internos de insurreição: “*a inclusão não existe, sinceramente, na minha*

*opinião não existe!*” Para a formanda não há um aproveitamento nas atividades realizadas com os alunos o que possivelmente seria diferente, se o foco fosse a nível das aprendizagens. O discurso da formanda revelou que diante das práticas vivenciadas durante as observações que fez na unidade educativa, os trabalhos realizados no contexto escolar pelos professores ocultam-se das boas práticas inclusivas. É preciso encontrar bons exemplos onde a inclusão acontece, onde as “boas práticas contribuam para o sucesso do aluno, não deve ser uma forma de implementar nem de impor modelos-padrão, mas tem como objetivo melhorar a educação, servindo, essencialmente, para aprendermos como fazer cada vez melhor” (Lima-Rodrigues, 2007, p.38). A autora aponta que a escola se tem mantido inalterada a nível da sua estrutura e da sua cultura, apesar de que, em termos legais terem existido mudanças e investimentos, permanecem “as mentalidades, os valores, os comportamentos e as práticas pedagógicas que não se coadunam, ainda, com espírito da lei, verificando-se que a cultura das nossas escolas não se alterou substancialmente” (Lima-Rodrigues, 2007, p.47). Nessa perspetiva, Rodrigues (2003, p. 98) diz que “as mudanças nas escolas são muitas vezes rapidamente assumidas em termos de discurso, mas integram muito mais lentamente as convicções, a cultura dos professores”. Os autores destacam a importância da rutura com os valores da escola tradicional, com o rompimento de um conceito de aprendizagem como transmissão de conhecimentos e da escola como estrutura de reprodução e assim, propõem os valores de sustentabilidade, de qualidade e autonomia para todos os seus alunos. Este é o princípio que distingue a escola inclusiva da escola tradicional, ou seja, os valores e as práticas que nela se desenvolvem e transmitem (Trindade & Rodrigues, 2006).

### **Inclusão e as práticas**

Sob o ponto de vista da maioria das formandas, a posição da inclusão no currículo foi compreendida como positiva. Porém, os discursos alastraram-se na dificuldade em articular o conhecimento teórico com as atividades práticas nos contextos educativos.

De entre os discursos, algumas formandas declararam que lhes foram oferecidos instrumentos e recursos para relacionar os conhecimentos teóricos com as atividades práticas no decorrer do curso. Contudo, a metodologia na formação foi alcançada, tanto ao nível do conhecimento teórico como das atividades práticas, segundo os depoimentos dessas formandas.

## **Tornar o contexto educativo mais inclusivo**

A escola inclusiva é caracterizada pelo respeito, pela autonomia, dignidade e identidade de cada um. Assim, tornar a escola um espaço mais inclusivo é garantir “que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada” (Cesar, 2003, p.122). Nessa perspectiva, as formandas designaram várias características para tornar o contexto educativo mais inclusivo, tais como: a sala de aula como espaço privilegiado para a inclusão; a interação entre todos os alunos; a necessidade de turmas reduzidas; a formação de professores como fator essencial em tornar o espaço educativo inclusivo; o apoio direto do professor (tanto o apoio do professor da educação especial como o apoio do professor de sala de aula em relação ao aluno com NEE); os recursos materiais; e por último, a flexibilidade no currículo.

Outro aspeto importante diz respeito ao tornar o contexto educativo mais inclusivo. Algumas dificuldades foram apontadas: a falta da participação dos pais; a falta de pessoal; que acarreta alguns constrangimentos nas escolas e a acessibilidade física nos espaços escolares, alegando a falta de investimentos na educação especial; e por último, uma das formandas criticou ainda o sistema educativo português: *“estou a criticar o próprio sistema que às vezes não ajuda que as coisas funcionem”*.

## **4.6 Análise final - cruzamento dos dados obtidos**

Após a discussão alargada das entrevistas dos participantes deste estudo, apresentaremos a seguir uma análise final dos dados obtidos, no sentido de compreender as particularidades convergentes e divergentes relativas às opiniões dos entrevistados. Para além do cruzamento de dados, constataremos se os objetivos propostos inicialmente foram atingidos e as questões de investigação foram respondidas neste estudo.

O objetivo principal deste estudo foi compreender a organização do currículo do curso de especialização em educação especial na perspectiva da inclusão. Para tal, foi necessário conhecer os objetivos, metodologia e as competências utilizadas pelos professores nas unidades curriculares de “Práticas de Educação Inclusiva e “Currículo e Necessidades Educativas Especiais” bem como entender como são construídos os conceitos teóricos e

práticos e a congruência entre a formação aplicada e as necessidades dos formandos, designadamente na área da inclusão.

Para os professores, o principal objetivo das unidades curriculares é desenvolver competências de práticas de elaboração de documentos, de observação, de avaliação e planeamento de propostas de intervenção para crianças e jovens com NEE nos formandos, assim como dos contextos educativos onde estão inseridas, no sentido de favorecer a inclusão. As aulas práticas são oferecidas nas unidades educativas, no horário da aula dos alunos, ou seja, durante o dia. Desta maneira, a maioria das formandas não conseguem participar das atividades práticas porque são trabalhadoras, e também porque o curso é em regime pós-laboral. Entre os pontos convergentes dos intervenientes, destacamos em primeiro lugar, reconhecemos que o curso disponibilizou meios para trabalhar com crianças com problemas de cognição e multideficiência, mesmo sabendo que nem todas as formandas puderam estar nos contextos educativos; em segundo lugar está o facto da formação especializada funcionar em regime pós-laboral. Quanto aos professores, estes também admitem que a formação em regime pós-laboral não contribui para um melhor desempenho nas atividades práticas do curso, revelando alguns constrangimentos e apresentando falhas na especialização.

De acordo com os discursos dos intervenientes, especialmente no que diz respeito à teoria e à prática na formação, as divergências indicaram algumas particularidades. Nota-se, por um lado que, os professores afirmam que são oferecidas aulas práticas aos formandos, enquanto as formandas entrevistadas alertam que a formação não lhes proporciona atividades práticas. As diversas alegações quanto à falta de atividades práticas levaram as formandas a fazer uma avaliação da formação de forma negativa, reconhecendo, no entanto, que é consequente do funcionamento do curso em regime pós-laboral.

Para as formandas, a metodologia utilizada pelos professores na formação foi relevante. De certa forma, reconheceram que foram oferecidos instrumentos e recursos para compreender todo o processo para elaborar os documentos necessários para a educação especial e para preparar estudos de caso para alunos com NEE na perspetiva da inclusão, mesmo, sem participar nas aulas práticas nos contextos educativos. Desta forma, percebe-se a consonância entre as opiniões nos discursos dos intervenientes, no que tange a metodologia de ensino das unidades curriculares, em estudo.

A ética profissional na formação especializada foi mencionada nas entrevistas dos participantes deste estudo. A escolha do curso por parte de uma das formandas para ingressar na especialização em Educação Especial foi determinante, porque julgou conseguir emprego com mais facilidade ao apostar na educação especial. Essa visão de futuro emprego foi assinalada como uma das preocupações referidas por um professor. Analisa-se, assim, que os discursos apontaram para divergências de opiniões.

Quanto ao conceito de inclusão na formação, foi compreendido nos discursos que não há uma disciplina específica para abordagem do tema, aparecendo no currículo enquanto atividade prática. Os formandos fazem observações, preparam os estudos de caso, elaboram um plano de intervenção, elaboram adequações curriculares, PEI e tentam perceber se aquele aluno está (ou não) inserido num contexto inclusivo. Consequentemente os professores pensam se necessário os formandos compreendam que as concepções de inclusão estão indicadas também nas interações sociais entre os pares, na participação, no envolvimento dos alunos com NEE e no modo como encontram incluídos esses alunos no processo de aprendizagem para a obtenção do sucesso escolar.

Para as formandas entrevistadas, os conceitos de inclusão foram compreendidos no decorrer do curso, porém, falta articular o conhecimento teórico com o conhecimento prático. Várias razões foram atribuídas, mas é necessário inserir no currículo a importância da diversidade cultural nos contextos escolares, porque consideram complexo trabalhar com grupos heterogêneos nas escolas. Apenas uma formanda afirmou que a inclusão não existe, acrescentando ainda, que os professores “ocultam as boas práticas inclusivas” nos contextos educativos. Notaram-se algumas discordâncias no que foi dito pelas formandas no que toca à inclusão de ambos os grupos de participantes. Para os professores a inclusão no currículo está implícita nas aulas práticas, no entanto para as formandas, o conceito foi compreendido, mas faltam aulas práticas para a compreensão do processo de inclusão nos contextos escolares e dizem que ainda não se sentem preparadas para trabalhar com a mesma.

Quanto à formação especializada, por um lado os professores afirmaram que os formandos têm que ser especialistas na área de problemas de cognição e multideficiência. Por outro lado, a formação fica focada apenas na deficiência e na problemática do aluno, podendo também ser trabalhadas outras áreas que remetem às questões de trabalho colaborativo, ética, de competências em gestão de currículo, competências de trabalho com os pais, etc. Em suma, acabaram por atribuir alguns aspetos negativos na formação



especializada, em virtude das exigências do Plano de Estudos. Quanto às formandas, estas reconheceram que o currículo do curso se centra nos alunos com problemas graves de cognição e multideficiência e atribuíram aspetos positivos na formação especializada.

Finalmente, respondendo à questão de partida desta investigação, (de que maneira a formação especializada de professores de educação especial nesta Instituição responde aos princípios da escola inclusiva?).

A análise e cruzamento dos dados provenientes das entrevistas aos professores e às formandas realça a atenção que é dada pelos formadores ao desenvolvimento de *competências de reflexão dos formandos*, particularmente a partir dos estudos de caso. Porém, não existem indicadores que permitam inferir da existência de preocupações focadas no questionamento do papel do professor para a inclusão (uma vez que tudo indica que os estudos de caso são muito centrados na criança/aluno e menos nas interações). Parece, contudo, que este dispositivo de investigação e de formação (o estudo de caso) contribuirá para a criação de oportunidades de colaboração e de desenvolvimento de outras *competências pessoais e sociais*, indispensáveis à prática educativa inclusiva, embora esta leitura seja algo inferencial, uma vez que os entrevistados não fornecem muitos dados específicos.

O cruzamento dos resultados da análise dos dados parece apoiar a ideia de que a dimensão pedagógica, designadamente a *organização e gestão de sala de aula e o trabalho colaborativo* com outros profissionais, será pouco valorizada no processo formativo, provavelmente por se entender que estes formandos já adquiriram estes saberes e saberes-fazer, na formação inicial e a partir da sua experiência profissional. Porém, a abordagem especializada à Educação Especial deverá, em nosso entender, criar condições para um reinvestimento nestas dimensões da ação do professor, com enfoque na inclusão. A *avaliação* parece ser uma dimensão enfatizada nesta formação, designadamente através dos estudos de caso, contudo pode questionar-se um eventual enfoque excessivo na avaliação individual, em detrimento da abordagem à transversalidade da problemática da avaliação, com especial incidência nas questões éticas e nos contextos. Parece ainda ser completamente lacunar a abordagem às questões ético-emocionais e relacionais do trabalho docente tão central na educação inclusiva.

## CONCLUSÃO

---

O presente trabalho de investigação radicou na temática da inclusão e formação de professores de educação especial, com um estudo exploratório numa Instituição do Ensino Superior, em Portugal.

Iniciámos com uma revisão da literatura quanto aos diversos conceitos de inclusão.

Este conceito é abrangente e complexo, sublinhando-se a necessidade do desenvolvimento da escola e a garantia do direito à igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos. Almeida e Rodrigues (2006) referem-se que, “será necessário reformular as práticas de escola fundamentando-as nos valores inclusivos” (p.18).

No decorrer da investigação procurámos buscar autores que clarificassem a conceção de inclusão no âmbito da educação, e foi possível perceber que as sucessivas e frequentes transformações nos sistemas educativos provocaram dúvidas no conceito de inclusão, ocorrendo mudanças ao nível das práticas de atuação dos professores. Tendo em conta os conceitos de inclusão apresentados neste trabalho, é relevante garantir a dimensão do seu significado, pois este, procura atribuir a condição do direito a todos cidadãos, o acesso e a participação sem discriminação em todos os níveis da sociedade. E assim, a escola sendo inclusiva, permite o acesso e a qualidade assumindo formas de proporcionar meios eficazes para combater desigualdade e as atitudes discriminatórias. Trata-se de uma questão de valores, nomeadamente, de igualdade, justiça social e oportunidades para todos.

As opiniões emitidas pelos entrevistados forneceram indicadores que nos permitiram destacar alguns fatores e traçar uma conclusão a respeito do processo de formação de professores para a educação especial. Os indicadores apontaram, sobretudo, para uma formação marcada por algumas fragilidades, mas onde também foi possível identificar potencialidades.

Quanto às fragilidades, foi possível perceber que apesar do curso ser focado para crianças e jovens com problemas cognitivos, problemas motores, perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência, e para o apoio a intervenção precoce

na infância, conforme diz a legislação, é preciso também incluir outras abordagens que desenvolvam a temática da inclusão. Os professores reconheceram que falta abordar outras temáticas como trabalho colaborativo, ética, de competências em gestão de currículo, competências de trabalho com os pais, etc. Para as formandas entrevistadas, a conceção de inclusão foi compreendida no decorrer do curso, mas falta articular o conhecimento teórico com o conhecimento prático e dizem não estar preparadas para trabalhar com a inclusão.

Quanto às potencialidades, as formandas e os professores atribuíram aspetos positivos na metodologia do curso e na formação especializada na área de problemas de cognição e multideficiência na sua especificidade. Há um outro aspeto positivo sublinhado nas entrevistas, quer pelas formandas, quer pelos professores é a necessidade de haver práticas supervisionadas. Este é um ponto onde ambos estão de acordo.

A conclusão permite ainda tecer algumas considerações sobre a temática da inclusão e formação de professores de educação especial. Como toda investigação, a fundamentação teórica abrangeu uma compreensão conceitual ligado ao tema da inclusão, bem como, os modelos e a formação especializada em educação especial, em Portugal. Além disso, as pesquisas de campo conduziram tornar esta investigação sustentável e confiável. Por fim, ao longo da investigação surgiram algumas reflexões que exigiram uma continuidade da realização da pesquisa no sentido de melhor conhecer as práticas pedagógicas inclusivas dos professores de educação especial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Aghdassil, A. & Freire, I. (2014). Experiências vividas por amas de creche familiar em contextos multiculturais. *Investigar em Educação - II<sup>a</sup> Série*, 1, p. 75-96.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In. D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. (pp. 104-116). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º ciclo C.E.B. e educadores de infância sobre os valores inclusivos e as suas práticas. In. D. Rodrigues (Org.). *Investigação em educação inclusiva*. (Vol. 1). (pp. 17-43). Cruz Quebrada: Ed. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In. J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 301-330). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In. J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 207-224). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In. J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.

- Betoni, C. (2016). *Inclusão Social*. Recuperado em, Setembro, 2016, de <http://www.infoescola.com/sociologia/inclusao-social/>
- Beyer, H. O. (2009). Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In. C. R. Baptista (Org.). *Inclusão e escolarização, múltiplas perspectivas*. (pp. 73-81). Porto Alegre: Editora Meditação.
- Bloemers, W. (2003). Perspetivas europeias sobre inclusão. Aspectos sociais e educacionais. In. D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. (pp. 210-233). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Capucha, L. & Nogueira, J. M. (2014). A educação especial em Portugal, os últimos 40 anos. In. M. L. Rodrigues (Org.). *40 Anos de políticas de educação em Portugal, a construção do sistema democrático de ensino*. (pp. 499-533). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In. D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. (pp. 118-149). Porto: Porto Editora.
- César, M. (2012). Educação especial: pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interações*, 21, pp. 68-94.
- Ciranda Brasil, (2007, Outubro, 4). A escola de Chicago. [Opinião]. Recuperado em Junho, 2016, de [https://ciranda.net/A-Escola-de-Chicago?lang=pt\\_br](https://ciranda.net/A-Escola-de-Chicago?lang=pt_br)
- Comissão das Comunidades Europeias, (2007). Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes. *Comunicação da comissão ao conselho e ao parlamento europeu*. Bruxelas. Recuperado em Abril, 2016, de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>

CNE-Conselho Nacional de Educação, (2014). *Recomendação: políticas públicas de educação especial*. Lisboa: CNE. Recuperado em Agosto, 2016, de <http://humanitas.org.pt/wp/wp-content/uploads/2014/07/Recomenda%C3%A7%C3%A3o-Pol%C3%ADticas-P%C3%BAblicas-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>

Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In. D. Rodrigues (Org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In. L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra, não está no seu perfeito juízo*. (pp. 11-39). Porto: Editora Porto.

Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Corsetti, B. (2006, Janeiro). Análise documental da metodologia qualitativa. Unirevista, 32 (1). Recuperado em Junho, 2016, de [www.uniresvista.unisinus.br](http://www.uniresvista.unisinus.br)

Costa, A. (2002). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Coleção Fundação Mário Soares. Edição Gradiva.

Denari, F. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In. D. Rodrigues (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp. 36-63). São Paulo: Summus Editorial.

Direção Geral do Ensino Superior-DGES-Ministério da Ciência, Tecnologia do Ensino Superior, (2001). Recuperado em Abril, 2016, de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>

Direção Geral do Ensino Superior-DGES-Ministério da Ciência, Tecnologia do Ensino Superior, (2008). Recuperado em abril, 2016, de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>

Eliseu, M. P. (2012). *Conceções e práticas de educadores de infância enquanto docentes de educação especial*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

Fernandes, P. (2013, Julho-Dezembro). Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. *Revista Acta Scientiarum*, 35, 201-211. Doi: 10.4025/actascieduc.v35i2.21042.

Flick, U. (2005). As entrevistas semiestruturadas. *Métodos qualitativos na investigação científica*. (Parreira, A. Trad.). (pp. 77-97). Lisboa: Monitor-Projetos Edições.

Florian, L. (2003). Prática inclusiva: o quê, porquê e como? In: Florian, L., Tilstone, C. & Rose, R. *Promover a educação inclusiva*. (Taipas, P. Trad.). (pp. 33-49). Lisboa: Instituto Piaget.

Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: D. Rodrigues (Org.) *Inclusão e educação. Doze olhar sobre a educação inclusiva*. (pp. 162-181). São Paulo: Summus Editorial.

Gonzáles, M. D. C. O. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos (M. J. Pereira, Trad.). In: L. M. Correia (Org.). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (pp. 58-72). Porto: Porto Editora.

Heward, W. L. (2003). Ensino e aprendizagem. Dez noções enganadoras limitativas da eficácia da educação especial (Soares, I. Trad.). In: L. M. Correia (Org.).

*Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo.* (pp. 110-153). Porto: Porto Editora.

IRIS-Improvement Trough Research in Inclusive Schools. (2006). *Sistemas de apoio para crianças com dificuldades em contexto pré-escolar e escolar*. Recuperado em Agosto, 2016, de [http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT\\_Sistemas%20de%20Apoio\\_WD\\_PT.pdf](http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Sistemas%20de%20Apoio_WD_PT.pdf)

Jesus, D. M. (2009). Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In. C. R. Baptista (Org.). *Inclusão e escolarização, múltiplas perspetivas*. (pp. 95-106). Porto Alegre: Editora Mediação.

Karagiannis, A., Stainback, S. & Stainback, W. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. *Inclusão: um guia para educadores*. (pp. 21-34). São Paulo: Artmed Lusófonas.

Lima-Rodrigues, L. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Editora Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.

Leite, T. S. (2011). *Currículos e necessidades educativas especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Madureira, I. L. P. (2012). *Tornar-se professor de educação especial, uma abordagem biográfica*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

Martín, P. S. & González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In. D. Rodrigues (Org.). *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. (pp. 149-155). Lisboa: Instituto Piaget.



- Merrian, B. S. (1988). Fundamentos da investigação qualitativa com estudos de caso. In. H. M. Magalhães (Tradução). *Case study research in education: a qualitative approach*. (pp. 1-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA-Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2014, Junho, 8). A Declaração de Salamanca 20 anos depois. Celebrar ou reafirmar? [Opinião]. Recuperado em janeiro, 2016, de <http://aprender-tic-educaparaapaz.blogspot.pt/2014/06/20-anos-da-declaracao-de-salamanca.html>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In. J. Oliveira-Formosinho & T. M. Kishimoto. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. (pp. 89-108). São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda.
- ONU, (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. In. Unidos pelos direitos humanos. Recuperado em dezembro, 2016, de <http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-21-30.html>
- ONU, (1993). *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências*. In. Cadernos do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência nº 3. Lisboa. Recuperado em janeiro, 2016, de <http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf>
- ONU, (2006). *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. In. CERTIC-Centro de Engenharia e Reabilitação e Acessibilidade. Vila Real. Recuperado em abril, 2016, de <http://www.acessibilidade.net/convencao.php>
- Peres, A. N. (2005). Educação intercultural e formação de professores. In. R. Bizarro (Org.). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural* -

*multiculturalismo, interculturalismo e educação*. (pp. 120-132). Lisboa: Areal Editores.

Pomar, C., Grácio, L., Borralho, A., Candeias, A., Pires, H., Chaleta, E., ... Ljusberg, A. (2009). Formação de professores para a escola inclusiva: algumas perspetivas europeias. In. A. Candeias (Coord.). *Educação inclusiva: concepções e práticas*. (pp. 61-72). Évora. CIEP.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raimundo, H. F. (2006, Outubro, 24). Como fazer análise documental. [...socializar por aí...]. Recuperado em Junho, 2016, de <http://educaeic.blogspot.pt/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>

Rego, M. A. S., Moledo, M. D. M. L., Balerdi, F. E., Vallejos, R. M., Sierra, J. A. J. & Román, C. R. (2007). Contribución del discurso intercultural a una nueva teoría de la educación. In. J. Boavida & A. G. Dujo (Coord.). *Teoria da educação contributos ibéricos*. (pp.447-491). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado, segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In. D. Rodrigues (Org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 15-34). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

- Rodrigues, D. (2007a). Apresentação. In. L. Lima-Rodrigues (Coord.). *Percursos de educação inclusiva em Portugal. Dez estudos de caso.* (pp. 09-11). Cruz Quebrada: Ed. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2007b). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In. D. Rodrigues (Org.). *Investigação em educação inclusiva.* (Vol.2). (pp. 11-22). Cruz Quebrada: Ed. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In. D. Rodrigues (Org.). *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação.* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2014, Junho, 5). *Declaração de Salamanca: 20 anos pela educação para todos.* [Opinião] Recuperado em 21 de janeiro, 2016, de <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/declaracao-de-salamanca-20-anos-pela-educacao-para-todos-1638729>
- Sanches, I. R. (1995). *Professores de educação especial. Da formação às práticas educativas.* Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva.* Lisboa: Edições Universitária Lusófonas.
- Sánchez, P. A., Abellán, R. M. & Frutos, A. E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In. D. Rodrigues (Org.). *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação.* (pp. 125-147). Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, J. A. M. L. (2015). *Formação de professores para a educação especial. Motivações, expectativas e impacto profissional.* Tese de doutoramento. Ciências Sociais e Humanas. Universidade da Beira Interior. Covilhã.

- Sarmiento, M. J. (2003). “O que cabe na mão...” proposições para uma política integrada da infância. In. D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. (pp. 73-85). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona da Educação*, 13, 135-153.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, A. & Coelho, A. T. (2002). *Dicionário Atual da Língua Portuguesa*. Porto: Edições Asa.
- Trindade, A. R. & Rodrigues, D. (2006). Desenvolvimento profissional e educação inclusiva: análise de percursos e necessidade de formação. In. D. Rodrigues (Org.). *Investigação em educação inclusiva*. (Vol.1). (pp.77-93). Cruz Quebrada: Ed. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.
- UNESCO, (1990). *Conferência Mundial de Educação para Todos*. In. Unicef-Brasil. Recuperado em janeiro, 2016, de [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)
- UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação nas áreas das necessidades educativas especiais*. Recuperado em janeiro, 2016, de [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf)
- UNESCO, (2000). *World Education Forum*. Recuperado em janeiro, 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS NACIONAIS

---

Constituição da República Portuguesa, (1976). Recuperado em Abril, 2016, de <http://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>

Decreto-lei nº 32607, de 30 de Dezembro de 1942, Diário da República nº 145, I Série, p. 750. Recuperado em Maio, 2016, de <http://docslide.net/documents/decreto-lei-no-32607-de-30-de-dezembro-de-1942.html>

Decreto-lei nº 45832 de 25 de julho de 1964, Diário da República nº 79, I Série, p. 861. Recuperado em Maio, 2016, de <https://dre.pt/application/file/a/389511>

Decreto-lei nº 513-T de 26 de Dezembro de 1979, Diário da República nº 296, I Série, p. 3.350. Recuperado em Junho, 2016, de <https://dre.pt/application/file/429973>

Decreto-lei nº 3, de 03 de Janeiro de 1987, Diário da República nº 2, I Série. Recuperado em Abril, 2016, de <https://dre.tretas.org/dre/36580/>

Decreto-lei nº 319, de 23 de Agosto de 1991, Diário da República nº 193, I Série. Recuperado em Maio, 2016, de <https://dre.tretas.org/dre/29799/>

Decreto-lei nº 249 de 09 de Novembro de 1992, Diário da República nº 259, I Série, p. 5176. Recuperado em Maio, 2016, de <https://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Dec249-92.pdf>

Decreto-lei nº 207 de 02 de Novembro de 1996, Diário de República nº 254, I Série, p. 3879. Recuperado em Maio, 2016, de <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Dec207-96.pdf>

Decreto-lei nº 95, de 23 de Abril de 1997, Diário da República nº 95, I Série, p. 1893.

Recuperado em Maio, 2016, de

<http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/18311833.pdf>

Decreto-lei nº 115-A de 24 de 4 de Maio de 1998, Diário da República nº 102, I Série A.

Recuperado em Agosto, 2016, de

<http://www.sprc.pt/index.php/legislacao-gestao-escolar>

Decreto-lei nº 6, de 18 de Janeiro de 2001, Diário da República nº 15, I Série A.

Recuperado em Abril, 2016, de <https://dre.tretas.org/dre/129231/>

Decreto-lei nº 27, de 10 de Fevereiro de 2006, Diário da República nº 30 I Série, p. 1.095.

Recuperado em Maio, 2016, de

<http://www.dgae.mec.pt/web/14654/profissional>

Decreto-lei nº 74, de 24 de Março de 2006, Diário da República nº 60, I Série, p. 2242.

Recuperado em Maio, 2016, de

[https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL\\_74\\_2006.pdf](https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf)

Decreto-lei nº 43, de 22 de Fevereiro de 2007, Diário da República nº 38, I Série, p. 1320.

Recuperado em Agosto, 2016, de <http://www.igot.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2015/09/DL43-2007-FORMACAO-PROFESSORES-HISTORIA-GEOGRAFIA.pdf>

Decreto-lei nº 3, de 7 de Janeiro de 2008, Diário da República nº 4, I Série. Recuperado em Abril, 2016, de

<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>

Decreto-lei nº 107 de 25 de Junho de 2008, Diário da República nº 121, I Série, p. 3.855.

Recuperado em Junho, 2016, de

[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/2366/DL107\\_2008.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/2366/DL107_2008.pdf)

Despacho nº 5806, de 03 de Maio de 2013, Diário da República nº 2, II Série, p. 14.099.  
Recuperado em Maio, 2016, de <https://dre.pt/application/file/3551221>

Despacho Conjunto nº 105, de 1 de Julho de 1997, Diário da República, nº 149, II Série, p. 7.544. Recuperado em Abril, 2016, de <https://dre.tretas.org/dre/83188/>

Despacho Conjunto nº 198, de 03 de Março de 1999, Diário da República nº 52, II Série II. Recuperado em Maio, 2016, de <http://www.dgae.mec.pt/web/14654/especializada>

Despacho Normativo nº 18, de 5 de Março de 1986, Diário da República, nº 53, I Série, p. 542. Recuperado em Maio, 2016, de <https://dre.pt/application/file/a/193565>

Despacho Normativo nº 63, de 13 de Março de 1991, Diário da República, nº 60, I Série-B, p. 1.274. Recuperado em Outubro, 2016, de <https://dre.pt/application/file/475414>

Lei de Base nº 5 de 25 de Julho de 1973, Diário do Governo nº 173, I Série, p. 131. Recuperado em Abril, 2016, de <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1973.pdf>

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46 de 14 de Outubro de 1986, Diário da República, nº 237, I Série, p. 3073. Recuperado em Abril, 2016, de [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46\\_86.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf)

Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência nº 9 de 02 de Maio de 1989, Diário da República nº 100, I Série, p. 1796. Recuperado em Abril, 2016, de <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheDiplomaAprovado.aspx?BID=12564>

Portaria nº 433 de 9 de Agosto de 1986, Diário da República nº 182, I Série, p. 1.980.

Recuperado em Maio, 2016, de <https://dre.pt/application/file/a/218985>

Portaria nº 441 de 13 de Agosto de 1986, Diário da República nº 185, I Série, p. 2.009.

Recuperado em Maio, 2016, de <https://dre.pt/application/file/a/218852>

Portaria nº 212 de 23 de Fevereiro de 2009, Diário da República nº 37, I Série, p. 1261.

Recuperado em Maio, 2016, de [www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=15446&folderI](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderI)



